MİLLÎ EĞİTİM

Yıl 54 • Sayı 247

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1302-5600 ISSN 1302-5600

YAZ 2025

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

MİLLÎ EĞİTİM

YAZ / Summer 2025 • **Yıl** / Year: 54 • **Sayı** / Number: **247**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Yusuf TEKİN*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ*
General Publishing Director *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı*
President of the Board of Education

Yayın Yönetmeni *Hatice Nur KİRAZ AKKAŞ*
Publishing Director *Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı*
Head of Department of Educational Research

Yazı İşleri *Tuğba ARSLAN TUNA/Yazı İşleri Müdürü*
Editorial *Nisa Nur GÜNEYLİ*
Yasemin SORGUCU

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Ünsal UMDU TOPSAKAL/Yıldız Teknik Üniversitesi*
Editorial Board *Prof. Dr. Semih AKTEKİN /Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*
Prof. Dr. Alipaşa AYAS / Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ /Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK /Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ /Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Elif ERGİN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Adem POLAT / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Gülnur AYDIN / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Başeditör *Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR*
Editor in Chief *Kurul Başkan Yardımcısı*
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Editör Yardımcıları *Emine DEMİREL KAYA*
Assistant editors *Ferda KOÇAK*

Editörler *Dr. Hatice HERDİLİ ŞAHİN*
Editors *Dr. Günay ŞEN*
Dr. Zeynep GÜLER
Dr. Ceren ARAS
Dr. Yasemin ÇİMEN

Dil Editörü *Kadriye ÖĞÜT*
Language Editor *Ayça KÖKSAL*

Kapak Tasarımı *Mustafa ARGUN*
Cover Design

Dizgi *Esma Burcu KUŞ*
Typesetting-Composition *Neslihan BAL*

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*
Address *Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara*
e-mail:ttkb.egitimarastirmalari.med@meb.gov.tr
web: ttkb.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 (312) 413 43 00

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *10290*
Publications of Ministry of National Education

Süreli Yayınlar Dizisi *387*
Periodicals Series

02.10.2024 tarih ve 115705837 sayılı makam oluru ile 150 adet basılmıştır.
The journal was printed in 150 copies with the official approval of the Ministry of National Education, dated 02.10.2024, under approval number 115705837.

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

1. Okul Öncesi Dönem Çocukların Davranış Düzenleme ve Erken Matematik Becerileri Arasındaki İlişki/*Investigation of the Relationship Between Behavior Regulation and Early Mathematics Skills in Preschool Children. • Asya ÇETİN, Elif ERŞAN.....1231*

2. Matematik Tarihi Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Dijital Öykülere, Öğrenci Görüşlerine ve Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterliklerine Etkisi/*The Effect of Creative Drama in Education of Mathematics History on Digital Stories, Student Opinions and Mathematical Literacy Self-Efficacy. • Gülşah SALTIK AYHANÖZ, Eser KAHRAMAN.....1263*

3. Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Tasarlanan Doğa Eğitimi Programının Yaratıcı Problem Çözme Perspektifinden Değerlendirilmesi/*The Evaluation of the Nature Education Program Designed for Gifted Students from the Perspective of Creative Problem Solving. • Sami Sezer ARBAĞ, Hasret NUHOĞLU, Kader ARKAN SEZGİN, Muhammed ŞEN.....1311*

4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Materyal Tasarlama Deneyimleri/*Material Design Experiences of Turkish Teacher Candidates. • Yelda KÖKÇÜ.....1353*

5. MEB Ortaöğretim Müfredatında Türk Dünyası Romanlarına Verilen Yer ve Romanların Tematik Açıdan İncelenmesi/*The Place Given to Turkish World Novels in the MEB Secondary Education Curriculum and Thematic Examination of Novels. • Mehmet EREN.....1387*

6. A Systematic Review of Graduate Studies on Educational Inclusion in Türkiye/ *Türkiye'de Eğitimde Kapsayıcılık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Sistematik İncelemesi • Elif ILİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU.....1419*

7. Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretimi Geliştirmeye Dönük Liderlik Davranışlarının İncelenmesi/*Examining the Leadership Behaviors of School Principals Working in Disadvantaged Areas Aimed at Improving Instruction. • Gülsüm YILDIZ DOĞUŞ, Ali Çağatay KILINÇ.....1467*

8. Ortaokullarda Dezavantajlılığın Öğrencilere Maliyeti/*The Cost of Disadvantage to Students in Middle Schools.•Ayşe ŞİMŞEK, Emine ÖNDER.....1505*

9. Okullarda Teknoloji Liderliği ile Yenilikçi Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/*Examining the Relationship Between Technology Leadership and Innovative Behaviors in Schools. • Ersin BIDIRDI, Ceyhun KAVRAYICI.....1537*

10. Ders Kitaplarının Genel ve Biçimsel Özelliklerinin Tarihsel İncelemesi: Lise Fizik Ders Kitapları Örnekleri/*Historical Review of General and Formal Features of Textbooks: Examples of High School Physics Textbooks. • Arzu ARSLAN BUYRUK.....1569*

11. Knowledge of Sustainability Communication in Higher Education among Undergraduate and Postgraduate Students of Arts Teaching/*Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumunda Sürdürülebilirlik İletişim Düzeylerinin İncelenmesi. • Süreyya GENÇ.....1613*

12. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Öğretmeni Atama Sınavlarına İlişkin Görüşleri: Kuzey Kıbrıs Örneği/*The Perspective of Music Teachers Working in Secondary Education Institutions on Music Teacher Selection and Placement Exam: Northern Cyprus Example .• Emine ARIKHAN, Başak BEYAZ.....1647*

13. Müzik Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi/ *Examination of Music Teachers' Time Management Skills. • Yakup AÇAR, Hüseyin YILMAZ, ...1687*

14. Halk Oyunları Öğretiminde Kullanılan Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeline İlişkin Öğrenci Deneyimleri/*Student Experiences on the Personalized System of Instruction Used in Folk Dance Education. • Elvan ESEN AKKAYA, Öznur KARADAĞ, A.Dişad MİRZEOĞLU, Kadir ATLI.....1715*

15. Popüler Kültür Hayatımızın Neresinde? Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Metaforik Algıları/*Where is Popular Culture in Our Lives? Opinions and Metaphorical Perceptions of Social Studies Teacher Candidates. • Pınar TAĞRİKULU....1759*

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

16. Lisansüstü Programlara Başvuruda Kullanılan Sınavların Karşılaştırmalı İncelenmesi: GRE, GMAT ve ALES Örneği/*Comparative Examination of Exams Used in Applying to Postgraduate Programs: The Case of GRE, GMAT and ALES.* • *Tansu ALAN, Seher YALÇIN.....1801*

17. Rehberli Yazma Tekniği/Guided Writing Technique. • *Kader YENİÇERİ TUNA, Banu ÖZDEMİR.....1833*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / *Publication Principles of the Journal of National Education 1859*

Okul Öncesi Dönem Çocukların Davranış Düzenleme ve Erken Matematik Becerileri Arasındaki İlişki*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elif ERŞAN[1], Asya ÇETİN[2]

1 Yüksek Lisans Mezunu, elif_vurmaz1763@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6430-8248

2 Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,Çocuk Gelişimi Bölümü, asyacetin@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2756-5322

Gönderilme Tarihi: 09.11.2024 Kabul Tarihi: 27.03.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1582263

Atıf: "Erşan, E., ve Çetin, A. (2025). Okul öncesi dönem çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasındaki ilişki". *Millî Eğitim, 54*(247), sayfa 1231-1262. DOI: 10.37669/milliegitim.1582263"

Öz

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşındaki 113 kız ve 109 erkek olmak üzere toplam 222 çocuk oluşturmaktadır. Nicel araştırma desenine göre tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri-Revize (BADO Görevleri-R) ve Erken Matematik Testi (EMAT) kullanılmıştır. Çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri araştırmacı tarafından her bir çocukla bireysel olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. İkili değişkenlerde t-testi, iki ölçüm seti arası ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışmada çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği ancak okula devam süresine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Okul öncesi çocukların davranış düzenleme becerilerinin çocukların erken matematik becerilerinin pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *davranış düzenleme, erken matematik, okul öncesi dönem*

*Bu çalışma sorumlu yazar danışmanlığındaki birinci yazarın "*Okul Öncesi Dönem Çocukların Davranış Düzenleme ve Erken Matematik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Investigation of the Relationship Between Behavior Regulation and Early Mathematics Skills in Preschool Children

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study examined the relationship between behavior regulation and early mathematics skills of preschool children. The study group consisted of 222 children, 113 girls and 109 boys, aged 5-6 years, who were attending preschool education. This study, designed according to the quantitative research design, was conducted using the relational screening model. The Head-Toes-Knees-Shoulders Tasks-Revised (HTS-R) and Early Mathematics Test (EMAT) were used to collect data. Children's behavior regulation and early mathematics skills were evaluated individually with each child by the researcher. Parametric tests were used in the analysis of the data. t-test was used for binary variables, and Pearson correlation coefficient was used to determine the relationship between two measurement sets. In the study, a significant relationship was found between children's behavior regulation and early mathematics skills. It was found that children's behavior regulation and early mathematics skills did not show a significant difference according to the gender variable, but showed a significant difference according to the duration of school attendance. It was concluded that preschool children's behavior regulation skills are a positive, moderately significant predictor of children's early mathematics skills.

Keywords: *behavioral regulation, early math skills, preschool period*

Giriş

Okul öncesi dönem, beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların önemli oranda kurulduğu, beyin gelişiminin yoğun ve hızlı bir şekilde gelişmeye devam ettiği dönemdir (Şeker ve Alisinanoğlu, 2017). Hızlı bir gelişimin yaşandığı bu dönemde, erken öğrenme becerileri ile akademik bilgilerin temeli atılmaktadır ve bu durum daha sonraki yaşamı etkilemektedir. Bu nedenle bu dönem oldukça kritik bir dönemdir (Dalga vd., 2019). Okul öncesi dönemde bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi açısından önemli ve geleceği belirleyen özellikler kazanılmaktadır. Her yıl yüz binlerce çocuk yapılandırılmış bir anaokulu ortamına geçiş yapmaktadır. Bu geçiş; özellikle dikkat etme, yönergelere uyma ve uygunsuz eylemleri engelleme gibi davranışları düzenlemeyle ilgili temel becerilerde uzmanlaşmamış çocuklar için problemli olabilmektedir (McClelland vd., 2007).

Davranış düzenleme dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrolü kapsayan, öz düzenlemenin bir yönü olarak tanımlanmaktadır. Öz düzenleme

insanların duygularını, bilişlerini ve davranışlarını düzenleme becerilerini tanımlayan kapsamlı bir yapı olarak bilinmektedir. Öz düzenlemenin alt boyutlarından biri olan davranış düzenleme yürütücü işlevlerden dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrolün bütünleşerek birlikte çalışmasının davranışsal olarak ortaya çıkmasını ifade etmektedir (Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Bu kavramlardan biri yeterince çalışmadığında diğerleri de olumsuz yönde etkilenmektedir. Davranış düzenleme sürecinde çocuk dikkatini toplayamadığında ve çalışma belleği ile bilişsel süreçleri harekete geçiremediğinde olumsuz davranışı engellemekte de zorluk yaşamaktadır (Tominey ve McClelland, 2011). Engelleyici kontrol becerisinin okul öncesi dönemde davranış problemleri ile ilişkili olduğu ve engelleyici kontrol becerisi düşük olan çocukların saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Dürtülerin, duyguların, düşüncelerin ve davranışların kontrol edilmesini içeren engelleyici kontrol becerileri düşük olan çocukların dürtüsel davranma, öz denetim eksikliği, hazzı geciktirme, uygunsuz cevap verme gibi durumlarda sorun yaşamasından dolayı sosyal açıdan problemler yaşadığı düşünülmektedir (Yurdakul vd., 2022). Davranış düzenleme becerileri çocukların dikkati dağıtan durumlar karşısında dikkatini sürdürmelerini, yönergeleri hatırlamalarını ve uygunsuz davranışları engellemelerini sağlamaktadır. Güçlü davranış düzenleme becerisi, çocukların davranışlarını sosyal kurallara ve çevrenin beklentilerine göre değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Suchodoletz ve Gunzenhauser, 2013). Araştırmalar sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri kazanmadan okula başlayan çocukların akranları tarafından kabul edilmeme, düşük akademik başarıya sahip olma gibi pek çok alanda riskli olduklarını göstermiştir (Sezgin ve Demiriz, 2016). Aynı zamanda, çocukların okula farklı düzeylerde davranış düzenleme becerileriyle girdiğini ve bu becerilerin erken dönem okul başarısında kritik önemi olduğunu göstermiştir (McClelland vd., 2007). Okul öncesi dönemde davranışsal düzenleme küçük çocukların erken matematik, kelime bilgisi ve erken okuryazarlık becerilerini edinmesini desteklemektedir (Wanless vd., 2013). Davranış düzenleme, erken matematik becerilerinin kazanıldığı bu dönemde matematik gelişimi için kritik bir öneme sahip olabilmektedir. Çünkü okul öncesi dönem erken matematik becerilerinin gelişmesi için kritiktir.

Çocuklar okula başlamadan önce daha ileri beceriler için temel oluşturan erken matematik becerilerini kazanmaya başlamaktadır. Matematik becerileri daha sonraki becerilerin kazanılması için temel oluşturan erken matematik becerileriyle

birikimli bir biçimde gelişmektedir (Çetin, 2019). Okul öncesi dönem birçok matematiksel kavramın temellerinin atıldığı dönemdir. Okul öncesi dönemde çocuklar, günlük hayatlarında birçok matematiksel kavramla karşılaşarak çeşitli deneyimler kazanmaktadırlar. Çocukların informal yollarla edindikleri bu temel kavramlar, okul hayatlarında edinilen daha formal ve karmaşık kavramların da temelini oluşturmaktadır (Tabuk vd., 2018). Çocuklarda matematik becerilerinin öğrenimi okul öncesi dönemde desteklenen temel kavramlardan bazılarının gelişimi ve kazanılmasıyla başlamaktadır (Avcı, 2015). Erken matematik becerilerinin kapsamında boyutla ilgili kavramlar, temel matematiksel kavramlar (sınıflandırma/ gruplama, eşleştirme, karşılaştırma, sıralama), işlem, ölçme, grafik oluşturma, geometri ve uzaysal mantık, gibi beceriler bulunmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Sayı ve işlemler, matematiğin en önemli bileşeni olarak görülmektedir. Sayma, sayı-sözcük dizisi bilgisini, nesneler ve sayma sözcükleri arasında birebir ilişki kurma becerisini ve kümenin kardinalitesini belirlemek için en büyük sayma sözcüğünün kullanılmasını içermektedir (Purpura ve Lonigan, 2013). Geometri, çocuğun dünyasını anlamasına ve organize etmesine imkân sağlamaktadır ve şekil, boyut, yön, konum hareket gibi kavramları içermektedir (Kılıç ve Tezel Şahin, 2021). Ölçme; uygun birimler kullanılarak nesnelerin uzunluk, yükseklik ve ağırlık gibi belirli özelliklerinin değerlendirilmesidir (Akman, 2019). Örüntü; geometrik şekillerin, seslerin, sembollerin veya durumların sistematik bir şekilde bileşimi, sayısal veya uzaysal düzenlilik olarak tanımlanmaktadır (Kesicioğlu, 2013).

Okul öncesi dönemde davranış düzenleme becerisi gelişmiş olan çocukların, sosyal olarak daha uyumlu olmalarına bağlı olarak erken akademik becerilerde ve akademik performanslarda daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir (Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Davranış düzenleme, okul öncesi ve ilkokuldaki akademik başarı hakkında fikir oluşturmaktadır (Wanless vd., 2012). Görevlere ve yönergelere seçici olarak katılabilen, belirli kural ve yönergeleri takip edebilen, olumsuz düşünce ve davranışları engelleyebilen çocuklar bilgiyi daha verimli bir şekilde edinebilir ve böylece sınıf öğretimi sırasında daha verimli öğrenme deneyimleri yaşayabilirler. Bu becerileri sağlayan çocukların erken matematik becerileri daha yüksektir. Okul öncesi yıllarda davranış düzenleme becerileri önemli bir gelişim göstererek dikkati sürdürme ve yönlendirme, bir görevi tamamlarken bilgiyi akılda tutma ve çocuğun daha uyumlu davranışlar geliştirebilmesi için dürtüsel davranışları engelleme becerisinin artmasına yol

açmaktadır. Bu beceriler matematik becerileri gibi alanlarda çevreye kolayca uyum sağlamayı desteklemektedir. Bu şekilde güçlü davranış düzenleme sınıf uyum ve verilen göreve uyma, çocukların matematik becerileri için zemin hazırlamakta ve daha sonraki akademik becerilerinin kazanımlarını kolaylaştırmaktadır (Birgisdottir vd., 2020). Davranış düzenleme ile erken matematik becerisi arasında önemli bir ilişki olduğunu öne süren araştırma bulguları bulunmaktadır (DeFlorio vd., 2019). McClelland vd. (2007), üç ve dört yaşındaki Amerikalı çocuklarla yaptıkları çalışmada davranış düzenlemenin, okul öncesi dönemde okuryazarlık, kelime bilgisi ve matematik becerilerindeki seviyeyi ve ilerlemeyi önemli ölçüde etkilediğini bulmuşlardır. Wanless vd. (2011b), Tayvan, Güney Kore, Çin ve Amerika Birleşik Devletleri'nde doğrudan bir ölçüm kullanarak çocukların davranış düzenleme becerilerini inceleyen bir çalışmada daha yüksek davranış düzenleme puanlarına sahip çocukların daha yüksek erken matematik, kelime bilgisi ve okuryazarlık becerisine sahip olduğunu bulmuşlardır. Sucholotez ve Gunzenhauser (2013), üç ve dört yaşındaki 60 Alman çocukla yaptıkları çalışmada; erken çocukluk döneminde davranış düzenlemenin gelişimini ve bunun çocukların erken dönem matematik ve kelime bilgisini incelemiş, araştırma sonunda davranış düzenleme ile erken matematik becerileri arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Wanless vd. (2011a), Tayvan'da, dört yaşındaki çocukların katıldığı, BADO (değerlendirme aracı) ile veri topladığı araştırmasında davranış düzenleme, erken matematik ve kelime becerilerinin de önemli derecede ilişkisi olduğuna ulaşmışlardır. Davranış düzenlemeyle ilişkilendirilen dikkat, çalışma belleği ve engelleyici/önleyici kontrol erken matematik becerilerini etkilemektedir. ABD ve İngiliz boylamsal veri setlerini kullanan bir araştırmada, anaokulunun başlangıcındaki dikkatin, daha sonraki matematik ve okuma başarısının tahmin edilmesinde önemli olduğu bulunmuştur (Grissmer vd., 2010). Engelleyici kontrolün çocukların akademik sonuçlarıyla da ilişkili olduğu bulunmuştur (Clark vd., 2010).

Erken matematik ve davranış düzenleme becerilerinin farklı değişkenlerden etkilendiği ve aralarındaki ilişkiye yönelik çalışmalar ortaya koyulmaktadır, bu değişkenlerden bazıları cinsiyet ve okula devam etme süresidir. Yapılan bazı çalışmalarda erkekler matematik başarısında kızlardan daha iyi performans gösterirken, diğer çalışmalarda matematik başarısında cinsiyete bağlı bir fark bulunamamıştır (Hannover ve Kessels, 2011). Kızların erkeklerden daha fazla sosyal kurallara göre hareket etmesinin beklendiğini, bunun da kızların daha

fazla pratik yapmasına ve dolayısıyla davranışlarını ve duygularını düzenleme konusunda daha iyi bir yeteneğe sahip olmasına neden olduğu öne sürülmüştür. Bu görüş doğrultusunda meta-analitik çalışmalar, kızların davranış düzenleme konusunda erkeklerden daha yüksek bir motivasyona ve yeteneğe sahip olduğunu göstermiştir (Weis vd., 2013).

Davranış düzenleme ve matematiksel bilgi arasındaki iki yönlü ilişkiyi anlamak, etkili matematik müdahaleleri tasarlamak için önemli sonuçlar doğurabilir. Daha az gelişmiş davranış düzenleme becerilerine sahip küçük çocukların, hedeflenen bir davranış düzenleme müdahalesiyle aynı anda veya hemen ardından verilmesi durumunda bir matematik müdahalesinden daha fazla fayda görmesi söz konusu olabilir (DeFlorio vd., 2019). Çocukların akademik becerileri üzerine yapılan araştırmaların çoğunda çocukların performansı incelenmiş, akademik başarıya giden davranış düzenleme gibi dolaylı yollar nadiren incelenmiştir. Fakat Dickinson vd. (2010), çocukların akademik becerileri kazanmalarını etkileyebilecek dolaylı yolları incelemenin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Dolaylı etkilere dikkat edilmemesi araştırmacıların, eğitimcilerin ve politikacıların çocukların öğrenmesi için davranış düzenleme gibi öğrenme ile ilgili becerilerin öneminin gözden kaçırılmasına sebep olabilir (Suchodoletz ve Gunzenhauser, 2013).

Davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, eğitimcilerin ve araştırmacıların çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve eğitim programlarını bu doğrultuda şekillendirmelerine olanak tanıyacaktır. Hem teorik hem de pratik açıdan, okul öncesi dönemde çocukların öğrenme süreçlerini destekleyecek stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların davranış düzenleme becerileri ile erken matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocukların davranış düzenleme becerisinde cinsiyete ve okula devam süresine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocukların erken matematik becerisinde cinsiyete ve okula devam süresine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocukların davranış düzenleme becerileri erken matematik becerilerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma desenine göre tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2023). Çalışmada çocukların cinsiyeti ve okula devam durumu bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişken olarak ele alınan çocukların öz düzenleme ve erken matematik becerileri arasındaki fark olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca öz düzenleme ve erken matematik becerileri arasında ilişki test edilmiş, erken matematik becerileri bağımlı değişken olarak ele alınarak öz düzenleme becerileri tarafından yordanıp yordanmadığı ve öz düzenleme becerilerinin erken matematik becerilerini ne derece yordadığı incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemi Ankara ilinin Keçiören ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî anasınıfına devam eden 5-6 yaşında, normal gelişim gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmaya 113 kız ve 109 erkek olmak üzere 222 çocuk katılmıştır. Örneklemin oluşturulmasında ebeveynlerin araştırma için olur vermesi, öğretmenlerin gönüllü katılımı, çocukların 5-6 yaşında olması, çocukların okul öncesi eğitime devam ediyor olması ve normal gelişim gösterme koşuluna uygun olması kriterleri belirlenmiştir. Bu nedenle sınıfta bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli çocuk olmadığı bilgisi kurum yönetimi ve öğretmenlerden alınmış, çocukların herhangi bir gelişimsel geriliği ya da gecikmesinin olmadığı, gelişimsel probleme sahip olmadığı görüşmelerle teyit edilmiştir. Örneklemi oluşturan çocukların %50,9'u kız ve %49,1'i erkek ve %81,5'inin okulda ilk yılı ve %18,5'inin ise ikinci yılıdır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri-Revize (BADO Görevleri-R)" ve "Erken Matematik Testi (EMAT)" kullanılmıştır.

Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar Görevleri Revize (BADO Görevleri-R); ölçek 3-8 yaş düzeyindeki çocuklarda davranış düzenlemeyi

değerlendirmek için geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından çocukla bireysel olarak doldurulmaktadır. BADO Görevleri-R bilişsel esnekliğin, çalışma belleğinin ve inhibitör kontrolün yönlerini değerlendirmektedir. Bu görev, üç bölümlü BADO Görevleri-R'nin güncellenmiş bir sürümüdür ve 4-8 yaş arası çocuklarla kullanım için görevin başında yeni bir aşağı doğru uzantı içermektedir. Yeni aşağı doğru uzantıda, Bölüm 0'da (Zıtlıklar), çocuklardan söylenen yönergenin tersini söylemelerinin istendiği dört uygulama ögesi ve yedi test ögesinden oluşmaktadır (örneğin, ayak parmakları diyorsam, kafa dersiniz). BADO Görevleri-R'nin diğer bölümleri, uygulama ve test ögelerini içeren ve çocuklardan söylenenlerin tam tersini yapmalarını isteyen üç bölümlü orijinal BADO Görevleri-R ile aynı görevleri içermektedir (örneğin, kafalarına dokunmaları istendiğinde ayak parmaklarına dokunun). Bölüm 1'de, çocuklardan tek bir komut çifti için yönerge verilenin tam tersini yapmaları istenmektedir (örneğin, ayak parmaklarına dokun, kafana dokun dersem). Bölüm 2'de, çocuklara hatırlamaları için ek bir çift yönerge verilmektedir (örneğin, dizlerine dokun, omuzlarına dokun dersem) ve Bölüm 3'te yönerge çiftleri değiştirilir (örneğin, ayak parmakları omuzlarla gider ve dizler kafa ile gider). Dört bölümde (Bölüm 0-3) toplam 59 madde (22 alıştırma maddesi ve 37 test ögesi) bulunmaktadır. Her maddede yanlış cevaplar 0, kendi kendini düzelten cevaplar 1 ve doğru cevaplar 2 olarak puanlanmaktadır. Toplam puanlar 0 ile 118 arasında değişmektedir. BADO Görevleri-R, dünyadaki çeşitli örneklerde güçlü bir iç tutarlılık göstermiştir. Mevcut örnekte, BADO Görevleri-R her zaman noktasında güçlü bir iç tutarlılık göstermiştir (Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla 0.97, 0.97, 0.97 ve 0.96) (Gonzales vd., 2021). Bu araştırmada kullanılan bu ölçeğin, Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısının 0, 97 olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada BADO Görevleri-R Türkçe kullanılmıştır.

Erken Matematik Testi (EMAT); Erken Matematik Testi (EMAT) erken matematik becerilerini değerlendirmek için Aydoğan vd. (2020) tarafından geliştirilmiş geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 3-7 yaş çocuklarla yapılmıştır. EMAT 105 maddeden oluşmaktadır. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Araştırmacı tarafından her çocuğa ayrı ayrı uygulanmaktadır, uygulama yaklaşık 30 dakikadır. EMAT, sayı/sayma (55 madde), geometri (22 madde) ve ölçme (28 madde) alt testlerinde üç farklı yaş grubu için düzenlenmiş toplam 105 madde yer almıştır. EMAT puanlamasında her bir madde için verilen doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar "0" olarak puanlanmaktadır. Testte yaş grupları açısından üç farklı düzey bulunmaktadır, her yaş grubunda alınacak en yüksek puan madde sayısına

eşit olmaktadır. Birinci düzeyde (3-4 yaş) alınabilecek en yüksek toplam puan 29, ikinci düzeyde (5-6 yaş) 37 ve üçüncü düzeyde (7 yaş) 39'dur. EMAT testine ait güvenirlik iki kategorili verilerde hesaplanan ve başarı testindeki maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. Çocukların matematik başarı testinden elde edilen puanlardan hesaplanan güvenirlik değeri (KR-20) 0,35 ile 0,90 arasında bulunmuştur. Bu çalışmanın örneklemiyle yapılan analizlerde ise EMAT sayı/sayma alt boyutu için güvenirlik katsayısı 0,92, geometri alt boyutu için 0,67, ölçme alt boyutu için 0,72 ve ölçek toplamı için 0,93'tür.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve Karabük Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılması planlanan ölçekler için ölçeği geliştiren kişilerle iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır. Etik izin işlemlerinin tamamlanmasından sonra Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünün resmî sayfasından Keçiören ilçesinde anasınıfı bulunan okullara ve bu okullarda kayıtlı olan 60-72 ay aralığındaki çocuk sayısına ulaşılmıştır. Okullarla iletişime geçilmiş çalışmanın yapılması için gönüllü olan okullar ve öğretmenler aracılığıyla 60-72 ay aralığındaki çocukların ailelerine önceden hazırlanmış veli onam formu ulaştırılmış, aileler bilgilendirilmiştir. Velilerin araştırmacıya ulaşabilmesi için telefon numarası veli onam formuna eklenmiştir. Çalışmaya gönüllü olan ailelerle, çocukla ilgili önceden hazırlanmış kişisel bilgi formu doldurulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin belirlediği zaman aralığında veri toplamak için okullara gidilmiştir. Okullarda kullanılacak ölçeklerin çocuklara tek tek uygulanması gerektiği için sessiz, çok fazla görsel uyaran olmayan bir alan belirlenmiştir. Değerlendirme öncesinde çocuklara sıkıldığında çalışmayı bırakabilecekleri belirtilmiştir. Çocuklara BADO Görevleri-R ve Erken Matematik Testi (EMAT) uygulanmıştır. İki ölçek art arda uygulanmıştır, yorulduğunu belirten çocukların iki ölçek arasında dinlenmelerine izin verilmiştir. Bir çocuğa ölçeklerin uygulanması ortalama 25 dakika sürmüştür. Değerlendirme sonucu ile ilgili bilgi almak isteyen ailelere davranış düzenleme ve erken matematik becerileri ile ilgili bilgi verilmiştir. Verilerin toplanma sürecinde çocukların testin belli bir bölümünden sonra uygulamayı bırakmak istemeleri, okulların kahvaltı saati, etkinlik saati, değerlendirme için uygun bir alan oluşturma, programlarına ayrılan sürenin farklılık göstermesi gibi durumlar veri toplama sürecinde bazı zorluklar yaşanmasına sebep olmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi öncesinde normallik dağılımı Kolmogorow Simirnov testi ile incelenmiştir. BADO Görevleri-R Kolmogorov Smirnov testi anlamlılık değeri 0,5'in altında, EMAT puanları Kolmogorov Smirnov testi anlamlılık değeri sayı/sayma alt boyutunda 0,05'in üstünde, geometri ve ölçme alt boyutlarıyla toplamda 0,05'in altındadır. Her iki ölçek için incelenen Histogram ve Q-Q plot grafiklerinin de normale yakın bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Mayers, 2013; Uysal ve Kılıç, 2022). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre ikili değişkenlerde t-testi, iki ölçüm seti arası ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Anlamlılık değeri olarak 0,05 alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Tablo 1'de çalışma grubundaki çocukların BADO Görevleri-R ve EMAT ölçek puanları betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Puanları Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
BADO Görevleri-R	222	4,00	116,00	71,09	30,52
EMAT					
Sayı/Sayma	222	4,00	47,00	25,54	8,86
Geometri	222	5,00	20,00	14,13	3,22
Ölçme	222	4,00	28,00	14,80	4,04
Toplam	222	16,00	86,00	54,47	14,73

*p< 0,05

Tablo 1'e göre BADO Görevleri-R ortalama puanı 71,09'dur ve alınabilecek en düşük (0 puan) ve en yüksek puanlar (118 puan) dikkate alındığında, çalışma grubunun BADO Görevleri-R puanlarının ortanın biraz üzerinde olduğu söylenebilir. EMAT sayı/sayma alt boyut ortalama puanı 25,54, geometri puanı 14,13, ölçme puanı 14,80 ve toplam puanı 54,47'dir. Bu puanlar EMAT ve alt testleri için hesaplanan yüzdelik norm değerlerine göre incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların sayı/sayma (norm değeri 22), geometri (norm değeri 12), ölçme (norm değeri 11) ve toplam puan açısından (norm değeri 45)

25.yüzdelik ≤X<50.yüzdelik (50. yüzdelik değerinin altında, 25.yüzdelik değere eşit veya daha yüksek-ortanın altı) diliminde yer aldıkları söylenebilir. Buna göre çalışma grubundaki çocuklar davranış düzenleme becerileri geliştirilmeye ihtiyacı olan; erken matematik becerileri konusunda, geliştirilmeye ve desteğe ihtiyaç duyan, erken matematik becerileri ortanın altında, müdahale edilerek matematik becerilerinin yükseltilmesi ve özenle izlenmesi gereken çocuk olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2'de çalışma grubundaki çocukların cinsiyetine ve okula devam durumuna göre BADO Görevleri-R puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2

Cinsiyet ve Okula Devam Durumuna Göre BADO Görevleri-R Puanları T-Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	n	x̄	S	t	*p*
Kız	113	71,00	32,03	-0,049	0,961
Erkek	109	71,20	29,01		
Okula Devam Durumu	N	x̄	S	t	*p*
İlk Yılı	181	68,32	31,17	-2,891	0,004*
İkinci Yılı	41	83,34	24,17		

*p< 0,05

Tablo 2'ye göre çocukların cinsiyeti ile BADO Görevleri-R puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (p>0,05). Yani okul öncesi çocukların davranış düzenleme becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Çocukların okula devam durumu ile BADO Görevleri-R puanları arasındaki fark anlamlıdır (p<0,05). Okul öncesi eğitimde ikinci yılı olanların BADO Görevleri-R puanı (x̄=83,34) okulda ilk yılı olanların puanından istatistiksel olarak anlamlı şekilde (x̄=68,32) daha yüksektir. Yani okul öncesinde ikinci yılı olan çocukların davranış düzenleme becerileri ilk yılı olanlardan daha iyi düzeydedir.

Tablo 3'te çalışma grubundaki çocukların cinsiyetine ve okula devam durumuna göre EMAT puanları analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3

Cinsiyet ve Okula Devam Durumuna Göre EMAT Puanları T-Testi Sonuçları

EMAT	Çocuğun Cinsiyeti	n	x̄	S	t	*p*
Sayı	Kız	113	24,76	8,43	-1,321	0,188
	Erkek	109	26,33	9,25		
Geometri	Kız	113	14,24	3,25	0,550	0,583
	Erkek	109	14,00	3,19		
Ölçme	Kız	113	14,49	3,62	-1,148	0,252
	Erkek	109	15,11	4,44		
Toplam	Kız	113	53,51	14,12	-0,988	0,324
	Erkek	109	55,46	15,34		
EMAT	Okula Devam Durumu	n	x̄	S	t	*p*
Sayı		181	24,38	8,61	-4,227	0,000*
	2	41	30,63	8,23		
Geometri	1	181	13,84	3,25	-2,814	0,005*
	2	41	15,39	2,80		
Ölçme	1	181	14,40	4,18	-3,142	0,002*
	2	41	16,56	2,80		
Toplam	1	181	52,63	14,66	-4,036	0,000*
	2	41	62,58	12,21		

*p< 0,05

Tablo 3'e göre çocukların cinsiyeti ile EMAT alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (p>0,05). Yani okul öncesi çocukların erken matematik becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Çocukların okula devam durumu ile EMAT tüm alt boyut ve toplam puanları arasındaki fark anlamlıdır (p<0,05). Okul öncesi eğitimde ikinci yılı olanların EMAT sayı alt boyut puanı (x̄=30,63), geometri alt boyut puanı (x̄=15,39), ölçme alt boyut puanı (x̄=16,56) ve toplam puanı (x̄=62,58) okulda ilk yılı olanların puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4'te BADO ve EMAT puanları korelasyon katsayısı sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Bado Görevleri-R ve EMAT Puanları Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

			EMAT			
		BADO	Sayı	Geometri	Ölçme	Toplam
BADO	R	1	0,606**	,528**	0,627**	0,652**
	P		0,000	0,000	0,000	0,000
EMAT						
Sayı	R	0,606**	1	0,645**	0,811**	0,965**
	P	0,000		0,000	0,000	,000
Geometri	R	0,528**	0,645**	1	0,643**	0,783**
	P	0,000	0,000		0,000	0,000
Ölçme	R	0,627**	0,811**	0,643**	1	0,903**
	P	0,000	0,000	0,000		0,000
Toplam	R	0,652**	0,965**	0,783**	0,903**	1
	P	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tablo 4 incelendiğinde BADO Görevleri-R puanları ile EMAT alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p<0,001). Bu ilişkilerin tümü pozitif yönlü ve orta düzeydedir. Okul öncesi çocukların BADO Görevleri-R puanı arttıkça EMAT sayı, geometri, ölçme ve toplam puanları da artmakta veya BADO Görevleri-R puanı azaldıkça EMAT puanları da azalmaktadır. Yani okul öncesi çocukların davranış düzenleme becerileri arttıkça erken matematik becerileri de artmakta veya davranış düzenleme becerileri azaldıkça erken matematik becerileri de azalmaktadır. Ayrıca EMAT alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (p<0,001). Bir alt boyuttan alınan puanın artması durumunda diğer alt boyut puanları ve toplam erken matematik becerileri puanı da artmaktadır.

Tablo 5'te EMAT'ın yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Erken Matematik Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	*p*
Sabit	32,082	1,909		16,809	0,000
BADO	0,315	0,025	0,652	12,762	0,000
$R=0,652$; $\Delta R^2=0,425$; $F_{(1, 220)}=162,880$; $p=0,000$					

Tablo 5'te okul öncesi çocukların davranış düzenleme becerilerinin çocukların erken matematik becerilerinin pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($F_{(1, 220)}=162,880$, $\Delta R^2=0,425$, $p<0,000$). Çocukların davranış düzenleme becerileri, erken matematik becerilerinin yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır. Çocukların davranış düzenleme becerilerindeki bir birimlik artış erken matematik becerilerinde 0,652 birim artışa neden olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Anasınıfına devam eden 5-6 yaşındaki çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, çocukların davranış düzenleme becerilerinin ortanın biraz üstünde, erken matematik becerilerinin ortanın altında olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlara göre çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi çocukların davranış düzenleme becerilerinin çocukların erken matematik becerilerinin pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri, Tayvan, Güney Kore ve Çin'de davranış düzenleme ve matematik becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda davranış düzenlemenin çocukların erken okuma ve matematik başarısını güvenilir ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Cameron Ponitz vd., 2008; Cameron Ponitz vd., 2009; Wanless vd., 2011a; Wanless vd., 2011b). Blair ve Razza (2007), daha güçlü engelleyici kontrole sahip anaokulu öğrencilerinin matematik ve harf bilgisinin eş zamanlı ölçümlerinde daha yüksek performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Ertürk Kara (2017), Espy vd. (2004), Montroy vd. (2014), Suchodoletz ve Gunzenhauser (2013), davranış düzenleme puanları yüksek olan çocukların erken matematik becerilerinde daha yüksek puanlar aldığı yani davranış düzenleme becerileri ile erken matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McClelland vd. (2007), üç ile dört

yaşındaki Amerikalı çocuklarla yaptıkları çalışmada ve daha sonra Grissmer vd. (2010) çalışmasında çocukların anaokulu başlangıcında sahip oldukları davranış düzenleme becerilerinin daha sonraki matematik ve okuma başarısının önemli belirleyicilerinden biri olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Allan vd. (2014), engelleyici kontrol ile okul öncesi ve anaokulu çocuklarının akademik becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin meta-analizlerinde, çocukların engelleyici kontrolünün matematik sonuçlarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bildirmiştir. Clark vd. (2013), üç yaşında test edilen çaba gerektiren kontrol becerilerinin çalışmaya katılan tüm çocuklar için beş yaşındaki matematik yeterliliğiyle ilişkili olduğunu bulmuştur.

Çalışmada okul öncesi çocukların cinsiyeti ile davranış düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak okula devam süresi ile davranış düzenleme puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitimde ikinci yılı olanların davranış düzenleme puanı okulda ilk yılı olanların puanına göre daha yüksektir ve okul öncesinde ikinci yılı olan çocukların davranış düzenleme becerileri ilk yılı olanlardan daha iyi düzeydedir. Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların davranış düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Davranış düzenleme becerisinin incelendiği bazı araştırmalarda bu araştırmanın bulgularını destekleyecek şekilde okul öncesi çocukların davranış düzenleme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır (Doğruyol vd., 2015; Köckeritz vd., 2010; Sezgin ve Demiriz, 2015; Son vd., 2013; Temiz, 2019; Yalçıntaş Sezgin vd. 2019). Wanless vd. (2011c) çalışmasında kızların davranış düzenleme puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu fakat anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Yüksek davranış düzenleme standartları, kaliteli ebeveynlik uygulamaları, okul desteği gibi faktörler kız ve erkek çocuklarının davranış düzenleme becerilerinin benzer olmasını sağlayabilir ve bu da cinsiyet arasında farklılıklar oluşmasını azaltmış olabilir. Bu araştırmanın bulgularının tersine cinsiyet ve davranış düzenleme arasında ilişkinin anlamlı olduğuna ulaşan araştırmalar olduğu görülmektedir ve araştırma bulguları genellikle davranış düzenlemede kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı yönündedir (Matthews vd., 2009; Orhan Taşkoyan, 2022; Suchodolotz, 2013; Vardi, 2021;). Carlson ve Moses (2001) davranış düzenlemenin bileşeni olarak kabul edilen engelleyici kontrol görevlerinde kız çocukların erkekler çocuklardan daha iyi performans gösterdiğini, yine engelleyici kontrol becerilerinin incelendiği Ready vd. (2005) tarafından yapılan

farklı bir çalışmada kızların erkek çocuklara göre daha güçlü engelleyici kontrole sahip oldukları ve daha uyumlu sınıf davranışları gösterdikleri bulunmuştur. Cameron Ponitz vd. (2008) erkek çocukların anaokulunun başında ve sonunda davranış düzenlemenin doğrudan ölçümünde kız çocuklardan daha düşük puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Wanless vd. (2011a) dört kültürde yaptığı araştırmada Asya toplumlarında davranış düzenleme ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır, fakat ABD'de cinsiyet ve davranış düzenleme arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Gestsdottir vd. (2014) Almanya, Fransa ve İzlanda'da erken davranış düzenleme becerisini cinsiyet değişkenine göre inceledikleri çalışmalarında, İzlanda'da kızların erkeklerden daha yüksek puan aldığını fakat Almanya ve Fransa'da cinsiyetin puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Davranış düzenleme ile ilgili çeşitli ülkelerde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların yapıldığı ülkelerde çeşitlilik arttıkça ülkelerin eğitim politikaları, sosyoekonomik düzeyleri ve kültür gibi özelliklerinde de çeşitlilik artmaktadır. Davranış düzenleme becerisindeki cinsiyet farklılıklarının sebebi kültürel bağlamdan etkilenebilir. Kültür ve toplumsal kurallar cinsiyetle ilgili gösterilen her türlü davranışın oluşmasında etkili faktörlerdir (Ersoy, 2009). Kültür çocuklara yüklediği görevlerle cinsiyet farklılıklarını etkilemektedir (Stockard, 2006). Çocuklar, cinsiyet rolleri ve cinsiyete dayalı davranışları sosyal çevresini gözlemleyerek edinmektedir (Yurdakul vd., 2022). Ailenin çocukların davranış düzenlemeleri üzerindeki etkisinin doğası, belirli bir kültürde büyüyen çocukların edinmesi beklenen davranış becerilerini belirleyen daha geniş sosyokültürel yapıya göre şekillenmektedir (Suchodoletz & Gunzenhauser, 2013). Örneğin kız ve erkek çocukların davranış düzenleme becerilerine ilişkin beklentiler farklıysa veya her cinsiyet farklı süreçlerle sosyalleşiyorsa davranış düzenleme süreçlerinin gelişimi erkekler ve kızlar için aynı gerçekleşemeyebilir (Getsdottir vd., 2014). Pek çok kültürde kız çocuklara yüklenen görevler daha çok ev toplama, temizlik, kahvaltı hazırlama, akşam yemeği hazırlama, kardeş bakımı vb. öz düzenleme becerisi gerektiren sorumluluklardır. Bu sorumlukların beraberinde kız çocuklardan daha sakin ve uyumlu olmaları beklenirken, erkek çocukların daha hareketli ve uyumsuz olması normal karşılanmaktadır (Ural vd., 2020). Davranış düzenleme becerilerindeki cinsiyet değişkeninin kültüre göre farklılık göstermesinin dışında; çalışmanın yapıldığı yıl, katılımcı sayısı ve kız-erkek veri sayısının dağılımı, çalışmada kullanılan ölçme materyalleri ile de ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların davranış düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya benzer şekilde Bilgiç (2023) ve Temiz (2019) tarafından yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitime devam süresinin davranış düzenleme becerilerinin üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Astarlar (2019) araştırmasında davranışsal öz düzenleme ve öğretmen görüşlerine göre öz düzenleme becerileri puanlarının çocukların okul öncesi eğitim alma süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularından farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalara göre çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerinin davranış düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Astarlar, 2019; Skibbe vd., 2010; Vardi, 2021; Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Çocuk okul öncesi eğitime başladığında aile (anne, baba, kardeşler) dışında düzenli olarak akranlarıyla da etkileşim kurmaya başlamaktadır. Çocuğun bireyselleşmesi ve toplumsallaşmasında akranlarıyla kurduğu etkileşim oldukça önemlidir. Çocuk arkadaşlarıyla iletişim içerisindeyken yardımlaşma, iş birliği, tartışma, kaçma, kovalama, paylaşma, sıra bekleme, kabul edilme, reddedilme, kurallara uyma, bir işi başlatma ve devam ettirme gibi birçok deneyimi kazanmaktadır (Liman, 2020). Kazanılan bu deneyimler çocukların davranış düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyerek okula devam süresinin davranış düzenleme becerilerini etkilemediği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının farklı olmasının okul öncesi eğitim kurumunda yapılan çalışmalar, çocukların erken dönemde yapılandırılmış bir ortamda yaşıtları ile zaman geçirmesi ve bir eğitimci tarafından yönlendirmeler yapılmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu araştırmadan farklı bulgulara ulaşılan araştırmaların ise sınıf içerisinde öğretmenin tutumu, okulun bulunduğu bölge, ailenin demografik özellikleri gibi değişkenlere bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların erken matematik becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Okul öncesi çocukların erken matematik becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bulgusu, yapılan bazı araştırmaları destekler niteliktedir (Özturhan, 2021; Polat Unutkan, 2007; Son vd., 2013; Wanless vd., 2011). Kurt (2019) çocukların erken geometri becerileri üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydoğdu (2023) ve Turğut'un (2023) çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerileri üzerinde yaptığı çalışmalarında,

çocukların cinsiyetinin anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kelepçe ve Akyol'un (2023) yaptığı çalışmada ölçme, veri analizi, olasılık, akıl yürütme gibi matematik becerilerinin alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Şeker ve Metin (2020) yaptığı çalışmasında cinsiyete göre çocukların TEMA-3 puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Araştırmalarda çocukların okul öncesi dönemde matematik eğitimine maruz kalması; bu eğitimin cinsiyet farkı gözetmeksizin oyun ve oyuncak seçimi, matematiksel dil, deneyler ile çocukların matematik becerilerini desteklemesi aynı zamanda ailelerin de cinsiyet ayrımı gözetmeksizin çocuklarına sundukları imkânların ve iletişim becerilerinin erken matematik becerilerinin ediniminde cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkmasına engel olduğu düşünülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile erken matematik becerileri arasında farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Lenes vd. (2022) ve Tabuk vd. (2018), çocukların matematik becerilerinin cinsiyet değişkeninden etkilendiğini, kız çocukların ortalamalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ceylan (2016) ve Zhang (2017), kız çocukların matematik başarı puanlarının erkek çocuklara göre yüksek olduğunu bulmuştur. Stevens vd. (2007) matematik becerilerinde kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdiğini, Preckel vd. (2012) ise yaptıkları farklı çalışmalarda erkeklerin matematik becerilerinin kızlardan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Lee vd. (2010), anaokulundan üçüncü sınıfa kadar Kafkas, Afrikalı Amerikalı, Hispanik ve Asyalı Amerikalı etnik gruplar arasında matematik becerilerini takip ettiği çalışmalarında; çocukların cinsiyete göre matematik becerilerinde Kafkas kökenli çocukların erken dönemlerde cinsiyet farkının oluştuğunu diğer gruplarda ise 3. sınıfa kadar matematik becerilerinde cinsiyete göre farklılaşma olmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Ndijuye ve Benguye (2023), araştırmasında okul öncesi dönem sonunda kızların erken matematik becerilerinin erkeklerden yüksek olduğunu fakat birinci sınıfın sonunda cinsiyetler arasındaki farkın kapandığı sonucunu elde etmişlerdir. Johnson vd. (2022), anaokulu, birinci ve üçüncü sınıf eğitim dönemindeki çocuklarla yaptığı çalışmasında; üç sınıfta erkeklerin uzamsal becerilerde kızlara göre daha yüksek puan aldığını, matematik puanlarında sadece anaokulunda erkeklerin kızlardan yüksek puanlar aldığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Matematikte cinsiyet farklılıklarına yönelik açıklamalar öncelikle sosyalleşme etkilerine odaklanmıştır; ebeveynlerin ve öğretmenlerin erken dönem matematik aktivitelerinde erkek çocuklarını kızlara göre daha fazla

teşvik ettiğine dair kanıtlar bulunmaktadır ve erkeklerin doğası gereği matematik becerilerinin kızlara göre daha ilgi çekici olduğu ifade edilmektedir (Williams vd., 2016). Bu şekildeki ifadelerin kız çocuklarının matematik becerilerine karşı ilgisiz tutum sergilemesine ve matematik kaygılarının oluşmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Kızlar matematik becerileri hakkında olumsuz düşünceler geliştirip olumsuz kalıp yargılarla karşı karşıya kalırlarsa matematik başarıları erkeklere göre daha düşük düzeyde olabilir (Keller ve Dauenheimer, 2003). Çalışmamızdan elde edilen bulgulara göre kız çocukların erkek çocuklardan yüksek puan almalarında araştırmaya katılan kızların davranış düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha güçlü düzeyde olması etkili olmuş olabilir. Davranış düzenleme sayesinde kızlar, yetişkinlerin başlattığı etkinliklere erkeklere göre daha fazla katılım gösteriyor olabilir. Okul ve ev ortamında kızlar matematik etkinliklerine erkeklere göre daha fazla ilgi gösterebilirler (Lenes, 2022). Etkinliklere katılım ve ilgi kızların pozitif yönde puanlar almasına sebep olabilir. Ayrıca cinsiyet farklılıkları incelenirken çocuğun yaşı, değerlendirme araçları, toplumlardaki ve eğitim ortamlarındaki kültürel farklılıklar gibi değişkenlerin de göz önünde bulundurulmasının da gerektiği düşünülmektedir.

Çocukların okula devam durumu ile erken matematik puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Okul öncesi eğitimde ikinci yılı olanların matematik puanları okulda ilk yılı olanların puanlarından daha yüksektir. Yani okul öncesinde ikinci yılı olan çocukların erken matematik becerileri ilk yılı olanlardan daha iyi düzeydedir. Araştırma bulguları yapılan bazı çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Aydoğdu (2023) çalışmasında ölçme (tümevarım), ölçme (tümdengelim), ölçme (toplam), veri analizi-olasılık (tümevarım), veri analizi-olasılık (tümdengelim), veri analizi-olasılık (toplam) ve matematiksel akıl yürütme (toplam) puanlarının okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirtmiştir. Bu sonuçlar bir yıldan fazla okul öncesi eğitim alan çocukların matematiksel akıl yürütme toplam ve alt boyut puanlarının bir yıldan az okul öncesi eğitim alan çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Polat Unutkan (2007) çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre başarı puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Turan (2013) çalışmasında okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan çocukların başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2019) okul öncesi eğitim süresine göre çocukların erken geometri becerilerinde anlamlı bir farklılık

olduğunu belirtmiştir. Şeker ve Alisinanoğlu (2017) çalışmasında okul öncesi eğitim alma durumunun ve erken matematik puanlarını etkilediği sonucunu elde etmiştir. Tok ve Ünal (2020), okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel becerilerinin bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada çocukların matematiksel beceri düzeyinin okulöncesine devam etme süresine göre anlamlı olarak farklılaştığını bulmuşlardır. Yılmazok (2024) çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerileri ile okul öncesi eğitime devam etme durumu arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farklılığın iki yıldan fazla okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan kaynaklandığını tespit etmiştir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında okul öncesi eğitim süresinin artmasıyla erken matematik becerilerinde de artma olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin ve çeşitli uyarıcılar sağlayarak temel beceriler edindiren, toplumsal değerlere uyumunu kolaylaştıran ve bu konularda bireyi uygun biçimde yönlendirmeyi amaçlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Dirim, 2004). Okul öncesi eğitim küçük çocuklara keşfetme, diğer çocuklarla etkileşim kurma, sosyal ve duygusal beceriler geliştirme (öz düzenleme ve yönetici işlev gibi temel beceriler dâhil) ve ilkokula başarılı bir geçiş için gerekli temel akademik becerileri öğrenme konusunda kritik fırsatlar sağlamaktadır (Ehrlich, 2018). Sağlanan bu fırsatlar aracılığıyla çocukların erken matematik becerileri okula devam süresine göre farklılık göstermiş olabilir.

Çalışmada, çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre çocukların davranış düzenleme becerileri arttıkça erken matematik becerilerinin de arttığı, davranış düzenleme becerileri azalırken erken matematik becerilerinin de azaldığı söylenebilir. Bu çalışmaya benzer yakın zamanlı bir çalışmada, okul öncesi çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Devlin vd., 2024). Amerika Birleşik Devletleri, Tayvan, Güney Kore ve Çin'de davranış düzenleme ve matematik becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda davranış düzenlemenin çocukların erken okuma ve matematik başarısını güvenilir ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Cameron Ponitz vd., 2008; Cameron Ponitz vd., 2009; Wanless vd., 2011a; Wanless vd., 2011b). Davranış düzenleme becerisi çocukların öğrenme sırasında aktif katılım ve odaklanmasını sağlayabilir, dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelerek sınıf etkinliği sırasında dikkatini sürdürmeyi ve değiştirmeyi

başarılı olarak gerçekleştirmesine fırsat verebilir, hem yapılandırılmış sınıf ortamlarında hem de kendi başına ödevlerini yaparak ve öğretmen isteklerine kolayca uyum göstererek öğrenme ortamından yüksek düzeyde faydalanmasını sağlayabilir; bu durumlara bağlı olarak matematik becerileri ile pozitif yönde ilişki göstermiş olabilir.

Sonuç olarak çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların davranış düzenleme ve erken matematik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği ancak okula devam süresine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmada incelenen erken matematik ve davranış düzenleme becerileri oyun yoluyla edinilebilir. Oyun sırasında çocuklar enerji harcar, problem çözme ve yaratıcı düşünme gerektiren karar verme fırsatlarıyla karşılaşır ve görsel-uzaysal, kaba ve ince motor becerilerini geliştirebilirler, bunların tümü çocukların kendilerine oyun verildiğinde duygularını, dikkatlerini ve davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olabilir. Oyun, çocukların dürtüsel davranışları engellemeyi ve kurallara uymayı öğrenmelerine, içsel temsiller geliştirmelerine ve nesnelerin anlamlarına göre hareket etmelerine yardımcı olabilir. Çocukların oyun oynayarak geçirdikleri zamanın aynı zamanda erken dönem matematik becerilerini de destekleyebilir. Okul öncesi öğretmenlerin davranış düzenleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik bilgilendirmeler yapılarak akademik becerileri etkileyen dolaylı unsurlarında göz önünde bulundurulması sağlanarak çalışmalar desteklenebilir. Okul öncesi eğitim ve sonraki eğitim kademelerinde ailenin katılımı büyük önem göstermektedir ailelere çocukların davranışlarını düzenlemeye yönelik bireyselleştirilmiş çalışmalar hazırlanarak ailelerin çocuğuna uygun yaklaşım modelini ve eğitim desteğini sağlaması desteklenebilir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ile birlikte 36 ayını dolduran çocukların da okullaşma süresine katıldığı görülmektedir bu durum çocukların iki ve daha fazla okula devam süresi üzerinde önemli bir fırsattır. Özellikle 36-48 ay aralığında düşük sosyoekonomik bölgelerde yaşayan davranış düzenleme ve erken matematik becerilerine yönelik riskli çocukların belirlenerek okullaşma sürecine katılması çocuk, aile ve uzun dönemli olarak ülke gelişimi için yararlı olabilir.

Extended Summary

Introduction

During the preschool period, important and future-determining characteristics are acquired in terms of physical, social, emotional, cognitive and language development. Hundreds of thousands of children transition to a structured kindergarten environment every year. This transition can be problematic, especially for children who have not mastered basic skills related to regulating behaviors such as paying attention, following instructions and preventing inappropriate actions (McClelland et al., 2007).

Behavior regulation is defined as an aspect of self-regulation that includes attention, working memory and inhibitory control. Behavioral regulation in the preschool period supports young children's acquisition of early mathematics, vocabulary and early literacy skills (Wanless et al., 2013). Behavior regulation can be of critical importance for mathematics development during this period when early mathematics skills are acquired. Because the preschool period is critical for the development of early mathematics skills.

Children begin to acquire early mathematics skills that form the basis for more advanced skills before they start school. Mathematics skills develop cumulatively with early mathematics skills that form the basis for the acquisition of later skills (Çetin, 2019). Attention, working memory, and inhibitory control, which are associated with behavior regulation, affect early mathematics skills. Therefore, this study aimed to examine the relationship between behavior regulation skills and early mathematics skills of preschool children.

Methodology

This study, designed according to the quantitative research design, was conducted using the relational screening model. The sample of the study consists of 5-6 year old normally developing children attending the Official Kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in Keçiören District of Ankara. 222 children, 113 girls and 109 boys, participated in the study. The criteria for creating the sample were determined as parents giving consent for the research, teachers' voluntary participation, children being 5-6 years old, children attending preschool education and being in compliance with the condition of showing normal development. Therefore, information was obtained from the institution management and teachers that there were no children with special needs receiving

education within the scope of integration practices in the classroom, and it was confirmed through interviews that the children did not have any developmental delays or delays, or had any developmental problems. 50.9% of the children constituting the sample were girls and 49.1% were boys, and 81.5% were in their first year at school and 18.5% were in their second year.

"Head-Toes-Knees-Shoulders Tasks-Revised (BADO Tasks-R)" and "Early Mathematics Test (EMAT)" were used as data collection tools.

In the collection of data, the mothers of the children were reached through teachers working in preschool education institutions and the purpose of the study was explained by face-to-face interviews. Participation was provided on a voluntary basis. In order for the children to participate in the study, written permission was obtained from their parents with the Informed Consent Form for Participants. The measurement tools were applied to each child individually in a quiet environment away from noise in the institutions. The application of the scales with a child took an average of 25 minutes.

Before the analysis of the data, the normality distribution was examined with the Kolmogorow Simirnov Test. BADO Tasks-R Kolmogorov Smirnov test significance value is below 0.5, EMAT scores Kolmogorov Smirnov test significance value is above 0.05 in the Number/Counting sub-dimension, and below 0.05 in total with the Geometry and Measurement sub-dimensions. Histogram and Q-Q plot graphs examined for both scales were found to have a distribution close to normal (Mayers, 2013; Uysal & Kılıç, 2022). Therefore, parametric tests were used in the analysis of the data. Accordingly, t-Test was used for binary variables and Pearson Correlation Coefficient was used to determine the relationship between two measurement sets. The significance value was taken as 0.05.

Findings

According to the findings, the BADO Tasks-R average score is 71.09 and when the lowest (0 points) and highest scores (118 points) that can be obtained are taken into account, it can be said that the BADO Tasks-R scores of the study group are slightly above the middle. There is no significant difference between the gender of the children and the BADO Tasks-R scores ($p>0.05$). In other words, the behavior regulation skills of preschool children do not differ according to their gender. The difference between the school attendance status of the children and the BADO Tasks-R scores is significant ($p<0.05$). In other words, the behavior

regulation skills of children in their second year of preschool are at a better level than those in their first year.

There is no significant difference between the gender of the children and the EMAT sub-dimension and total scores (p>0.05). In other words, the early mathematics skills of preschool children do not differ according to their gender. The difference between the school attendance status of the children and all sub-dimension and total scores of EMAT is significant (p<0.05)

There is a significant relationship between BADO Tasks-R scores and EMAT sub-dimension and total scores (p<0.001). All of these relationships are positive and moderate. As preschool children's BADO Tasks-R scores increase, EMAT Number, Geometry, Measurement and total scores also increase, or as BADO Tasks-R scores decrease, EMAT scores decrease. In other words, as preschool children's behavior regulation skills increase, their early mathematics skills also increase, or as their behavior regulation skills decrease, their early mathematics skills also decrease. According to the findings, it is seen that preschool children's behavior regulation skills are a positive, moderately significant predictor of children's early mathematics skills ($F_{(1, 220)}$=162.880, ΔR^2=0.425, p<0.000). Children's behavior regulation skills explain approximately 43% of early mathematics skills.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

As a result, it was found that there was a significant relationship between children's behavior regulation and early mathematics skills. It was found that children's behavior regulation and early mathematics skills did not show a significant difference according to the gender variable, but they did show a significant difference according to the duration of school attendance. The early mathematics and behavior regulation skills examined in this study can be acquired through play. During play, children expend energy, encounter decision-making opportunities that require problem solving and creative thinking, and develop their visual-spatial, gross and fine motor skills, all of which can help children regulate their emotions, attention, and behavior when given play.

Yazar Katkıları: Bu makalede birinci yazarın katkı oranı % 60 iken, ikinci yazarın katkı oranı % 40' tır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma verileri toplanmadan önce, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünün Etik Kurulu Başkanlığından 23.08.2022 tarihli ve E-78977401-050.02.04-158292 sayılı kararı ile gerekli etik izin alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

Akman, B. (2019). *Erken çocuklukta matematik eğitimi 8. baskı*. Pegem Yayınları.

Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin izlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Avcı, K. (2015). *Okul öncesi eğitimi alan 48-66 aylık çocukların matematik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Aydoğan, Y., Akkaya, R., ve Özyürek, A. (2020). Erken matematik testi (EMAT) geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 326-350.

Aydoğdu, R. (2023). *60-71 aylık çocukların matematiksel akıl yürütme becerileri: Ebeveynlerin matematik etkinliklerine katılımı ve matematik inançlarının yordayıcı gücü* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Bilğiç, B. (2023). *4-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerileri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Quarterly early predictors of first and fourth grade reading and math:The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 507–519.

Cameron Ponitz, C., McClelland, M. M., Matthews, J. M., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology,* 45, 605–619.

Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 141–158.

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, *72*, 1032–1053.

Clark, C. A. C., Pritchard, V. E., ve Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology, 46*, 1176–1191.

Ceylan, M. (2016). *Okul öncesi dönemde erken matematik yeteneği düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Dalga, A., Güldenoğlu, İ. B., ve Kargın, T. (2019). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken matematik becerileri değerlendirme aracı (MATBED): Geliştirme çalışması. *Millî Eğitim*, *49*(227), 289-314.

DeFlorio, L., Klein, A., Starkey, P., Swank, P. R., Taylor, H. B., Halliday, S. E., Beliakoff, A., & Mulcahyf, C. (2019). A study of the developing relations between self-regulation and mathematical knowledge in the context of an early math intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 33–48.

Devlin, B. L., Ellis, A., Zehner, T. M., Duncan, R. J., Elicker, J., David, J., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2024). Contributions of preschool behavioral self-regulation and social skills to growth in different domains of early math knowledge, *Journal of Experimental Child Psychology*, *241*, 1- 22.

Doğruyol, B., Türküler Aka, B., & Enisoğlu Tilbe, E. (2018). Okul tipinin okul öncesi dönem davranış düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33*(1), 23-35.

Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., & McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from france, germany, and Iceland. *Applied Developmental Science, 18*(2), 90-109.

Gonzales, C. R., Bowles, R., Geldhof, G. J., Claire, E., Cameron, C. E., Tracy, A., Megan M., & McClelland, M. M. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised (HTKS-R): Development and psychometric properties of a revision to reduce floor effects, *Early Childhood Research Quarterly*, *56*, 320-332.

Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology, 46*, 1008-1017.

Hannover, B., & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze [Are boys left behind at school? Reviewing and explaining educationrelated gender disparities]. *Z. Pädagog. Psychol*, *25*, 89–103.

Johnson, T., Burgoyne, A. P., Mix, K. S., Young, C. J., & Levine, S. (2022). Spatial and mathematics skills: Similarities and differences related to age, SES, and Gender. *Cognition*, *218*, 104918. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104918

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayınevi.

Kelepçe, A., ve Köksal Akyol, A. (2023). 60-72 aylık çocukların dil gelişimleri, temel matematiksel akıl yürütme becerileri ve görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 7*(1), 2-24.

Keller, J., & Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threatin the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Pers. Soc. Psychol. Bull,* 29, 371–381.

Kesicioğlu, O. S. (2013). Okul öncesi donem çocuklarının matematiksel örüntü becerilerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 19-26.

Kılıç, M., ve Tezel Şahin, F. (2021). Okul öncesi geometri eğitim programının çocukların geometri becerilerine ve şekilsel yaratıcılıklarına etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 231-256.

Köckeritz, M., Klinkhammer, J., & von Salisch, M. (2010). The development of emotional understanding and behavioral self-regulation in kindergarten children from German and immigrant families. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *59*(7), 529-544.

Kurt, N. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların görsel algı becerileri ile geometri becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Lee, J., Moon, S., & Hegar, R. L. (2011). Mathematics skills in early childhood: Exploring gender and ethnic patterns. *Child Ind Res*, 4, 353–368.

Lenes, R., Størksen, I., McClelland, M., & Idsøe, T. (2022). The role of mother's education and child gender for children's vocabulary and math skills in the transition from early childhood education and care to first grade in Norway. *Eur. Early Child. Educ. Res. J.*, 1–20.

Liman, B. (2020). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Bilimleri Dergisi, 37,* 8-19.

Matthews, J. S., Cameron Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self- regulation and academic achievemen. *Journal of Educational Psychobgy, 101*(3), 689–704.

Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson,

McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A. M., Cameron, C. E., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947–959.

Ndijuye, L. G., & Benguye, N. D. (2023). Home environment, early reading, and math: A longitudinal study on the mediating role of family SES in transition from pre-primary to grade one. *International Journal of Educational Development, 98*, 1-9.

Orhan Taşkoyan, T. (2020). *48-72 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özturhan, M. (2021). *6 yaş çocuklarının geometrik şekilleri tanıma becerileri, korunum becerileri ve erken matematik becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.

Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2012). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls‟ and boys‟ achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly, 52*(2), 146-159.

Purpura, D. J., & Lonigan, C. J. (2013). Informal numeracy skills: The structure and relations among numbering, relations, and arithmetic operations in preschool. *American Educational Research Journal, 50,* 178-209.

Ready, D., LoGerfo, L., Burkam, D. T., ve Lee, V. E. (2005). Explaining girls' advantage in kindergarten literacy learning: Do classroom behaviors make a difference?. *The Elementary School Journal, 106*, 21–38.

Şeker, P. T., ve Metin, Z. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematik yeteneklerinin aile değişkenleri açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 57-75.

Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2015). Davranış düzenleme becerileri ölçme aracı baş-yak parmakları-dizler-omuzlar bado görevlerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *ACED International Journal of Family, Child and Education.*, *7*.

Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2010). Schooling effectson preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, *26,* 42–49.

Son, S., Lee, K., & Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: the role of child gender. *Early Education & Development, 24*(4), 468-490.

Stevens, T., Wang, K. Olivarez Jr., A., & Hamman, D. (2007). Use of self-perspectives and their sources to predict the mathematics enrollment intentions of girls and boys. *Sex Roles*, *56*, 351-363.

Stockard, J. (2006). Gender Socialization. J. S. Chafetz (ed.) *Handbook Of The Sociology Of Gender*, (pp.215-227).

Suchodoletz, A., & Gunzenhauser, C. (2017). Behavior regulation and early math and vocabulary knowledge in german preschool children. *Early Education and Development, 3*(24), 310-331.

Şeker, P. T., ve Alisinanoğlu, F. (2017). Erken matematik yeteneği testi (Tema-3) geçerlik güvenirlik çalışması. *Researcher. Social Science Studies, 5* (4), 644-654.

Tabuk, M., İnan, M., ve Tabuk, M. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 184- 201.

Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tok, Y., & Ünal, M. (2020). Investigation of mathematical skills of 60-72 months old children attending preschool education in terms of some variables. *Bartın UniversityJournal of Faculty of Education, 9*(1), 168-184.

Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, *22*(3), 489-519. https://doi.org/10.1080/ 10409289.2011.574258.

Turan, S. B. (2013). *60-77 aylar arasındaki okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik yeteneği ile sosyal becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Turğut, S. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel yetenekleri ve erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ural, G.,Gültekin Akduman, G. & Şepitci Sarıbaş, M. (2020).Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi,* 83, *323-342.*

Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(2), 118-134.

Uysal, İ., ve Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *12*(1), 220-248.

Vardi, Ö. (2021). *5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F., & Chen, J. (2011a). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education & Development, 22*(1), 1-28.

Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, K. C., Son, S., Lan, X., Morrison, F. J., Chen, J., Chen, T. F., Lee, T.K., Sung, M., & Li., S. (2011b). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychol Assess, 23*(2), 364–378.

Wanless, S. B., Lan, X., McClelland, M. M., Son, S. H., Cameron Ponitz, C., & Morrison, F. J. (2011c). Gender differences in behavioral regulation in four cultures, *Manuscript in preparation.*

Wanless, S. B., McClelland, M.M., Lanc,X., Sond, S. H.,Camerone, C. E., Morrisonf, F.J., Cheng, F., Cheng,J., Li, S. Leei, K., & Sungj, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly,* 28, 621-633.

Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement:Theroleofself-regulation. *4*(442), 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00442

Williams, K. E., White, S. L. J., & MacDonald, A. (2016). Early mathematics achievement of boys and girls: Do differences in early self-regulation pathways explain later achievement? *Learning & Individual Differences, 51*, 199-209.

Yalçıntaş Sezgin, E., Leyla Ulus, L., ve Şahin, İ. (2019). 4- 6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Unıversity Journal Of Ecudation, 9*(1), 107-128.

Yılmazok, T. (2024). *60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık ve erken matematiksel akıl y*ürütme *becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yurdakul, Y., İlhan Ildız, G. İ., & Bütün Ayhan, A. (2022) Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *62*, 354-376.

Zhang, X., Hub, B.Y., Ren, L., & Fan, X. (2017). Pathways to reading, mathematics, and science: Examining domain-general correlates in young Chinese children. *Contemporary Educational Sychology***,** *51*, 366–377.

Matematik Tarihi Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Dijital Öykülere, Öğrenci Görüşlerine ve Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterliklerine Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gülşah SALTIK AYHANÖZ[1], Eser KAHRAMAN[2]

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Akşemseddin Bilim ve Sanat Merkezi, gulsah-1984@windowslive.com., ORCID: 0000-0003-0174-9999

2 Başöğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bor Bilim ve Sanat Merkezi, kahramaneser@gmail.com., ORCID: 0000-0002-9729-6607

Gönderilme Tarihi: 14.08.2024 Kabul Tarihi: 30.05.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1532385

Atıf: "Saltık Ayhanöz, G., ve Kahraman, E. (2025). Matematik tarihi eğitiminde yaratıcı dramanın dijital öykülere, öğrenci görüşlerine ve matematik okuryazarlığı öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim, 54*(247), sayfa 1263-1310. DOI: 10.37669/milliegitim.1532385"

Öz

Bu araştırmada; özel yetenekli öğrencilerin matematik tarihi eğitiminde yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecindeki matematik okuryazarlığı öz yeterliğinin ve yaratıcı drama uygulamasına katılan öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yürütülen araştırma, karma yöntem desenleri arasında olan açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 10 haftalık uygulama süreci olan araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezinde, özel yetenekleri geliştirme programında öğrenim gören 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda öğrencilerin matematik okuryazarlığı öz yeterliği üzerindeki değişimlerini incelemek için "Ön test-Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Modeli" uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, görüşme soru maddeleri ve dijital öyküler aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme verilerine içerik analizi uygulanmıştır. Kodların yorumlanması betimsel analizle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada özel yetenekli öğrenciler tarafından hazırlanan dijital öykülerin değerlendirilmesinde eğitsel bağlamda dijital öykü anlatımı süreci ile ilgili 18 kriterden oluşan bir rubrik kullanılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler ile yürütülen yaratıcı drama çalışmasının matematik okuryazarlığı öz yeterliği üzerindeki etkilerinin deney ve kontrol grubu arasında farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testine yer verilmiştir. Araştırma neticesinde özel yetenekli öğrencilerin matematik tarihi öğretiminde yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecindeki matematik okuryazarlığı öz yeterliği üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca yaratıcı drama etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin dijital öykü rubrik puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş, deney grubu öğrencilerinin matematik tarihi eğitiminde yaratıcı drama kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *matematik tarihi, dijital öyküleme, yaratıcı drama, matematik okuryazarlığı öz yeterliği, BİLSEM.*

The Effect of Creative Drama in Education of Mathematics History on Digital Stories, Student Opinions and Mathematical Literacy Self-Efficacy

RESEARCH ARTICLE

Abstract

Insert in this study, it was aimed to examine the effect of using creative drama in mathematics history education on the mathematical literacy self-efficacy of gifted students in the digital storytelling process and the digital stories they prepared, and to examine the opinions of the students who participated in the creative drama application. The research was conducted using the exploratory sequential mixed method design, which is one of the mixed method designs. The study group of the research, which had an implementation period of 10 weeks, consisted of 20 middle school students studying in Special Talents Development Program at the Science and Art Center in a province of the Central Anatolia Region. In the quantitative dimension of the study, "Quasi-Experimental Research Model with Pre-test and Post-test Control Group" was applied to examine the changes in students' mathematical literacy self-efficacy. In the qualitative dimension of the study, data were collected through interview questionnaires and digital stories. In the current research, the data obtained from semi-structured interviews were content analyzed. As a result of the research, it was seen that the use of creative drama in teaching the history of mathematics had a positive effect on the mathematical literacy self-efficacy of gifted students in the digital storytelling process. It was determined that the digital story rubric scores of the experimental group students who participated in creative drama activities were higher; it was seen that the opinions of the experimental group students regarding the use of creative drama in mathematics history education were positive.

Keywords: *history of mathematics, digital storytelling, creative drama, mathematics literacy self-efficacy, BİLSEM.*

Giriş

Matematik, insanlık yaşamının her kısmına yerleşmiş bulunmakla birlikte insanlık tarihinin en eski bilimleri arasında yer almaktadır. Matematik, canlı bir geleceğe ve uzun bir geçmişe sahip; sanat, teknoloji, felsefe ve diğer bilim dallarıyla devamlı iletişim halinde bulunması sebebiyle insandan bağımsız düşünülemeyen bir girişimdir (Koyuncu, 2020). Matematiğin temelleri insanoğlunun çeşitli durumlarda ihtiyaçlarını karşılayabilmesi esnasında atılmıştır. Ayrıca matematiğin insan yaşamının her alanında etkili olduğu ve insanlığın çok daha fazla ihtiyacını karşılayabildiği görülmektedir.

Matematik Tarihi

Matematik tarihi, geçmişle gelecek arasında bir köprü oluşturan matematiksel düşünmenin şekillenme sürecini anlamadır (Reimer ve Reimer,

1995). Matematiğin sosyal ve kültürel boyutunu, matematiğe katkı yapmış kişilerin hayatları ve çalışmalarını, matematiğin gelişim süreçlerini araştıran bilim dalı matematik tarihidir (Bidwell, 1993). Matematik tarihi; matematiği daha enteresan, eğlenceli hâle getirerek problemlerin görülemeyen taraflarının fark edilebilir olmasını sağlamaktadır (Fried, 2001). Matematiğin yalnız bir disiplin olarak değil insan etkinliği olarak da algılanmasını ve matematik tarihinin gelişimini destekleyen materyalleri matematik derslerinde kullanılmasını sağlamak matematik tarihi eğitiminin amaçları arasındadır (Baki, 2020).

Matematik tarihinin öğretilmesi, matematiğin doğasının anlamlandırılması hususunda katkı sunmakla birlikte öğrencilere çok sayıda kazanım sağlamaktadır. Bu kazanımlar; öğrencilerin kültürel bakış açısını, temelde yatan problemlerin çözümünü, matematiğin gelişimini, evrenselliğini öğretmek ve öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini artırmak olarak çeşitlendirilerek sıralanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Literatür incelendiğinde matematik tarihinin araştırmacıların ilgi konusu olduğu görülmüştür. Derslerde öğrencilere derinlemesine bakış açısı geliştirmek amacıyla tarihsel problem çözümünde kullanılabilmektedir. (Tzanakis ve Arcavi, 2000).

Yaratıcı Drama

Drama kelimesi "dran" kelimesinden gelmekte olup yapmak, eylemek ve etmektir (MEB, 1999). Eğitimde; rol oynama, doğaçlama gibi drama tekniklerinden yararlanılarak grup çalışmasıyla bireylerin soyut bir kavramı, yaşanmış bir olayı, düşünceyi veya davranışı bilişsel örüntülerin tekrardan ele alındığı "oyunsu" zaman diliminde anlamlandırılması ve canlandırılması yaratıcı dramadır (San, 2002). Yaratıcı drama etkinliklerinin aşamaları Adıgüzel (2006) tarafından hazırlık-ısınma çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme-tartışma olarak sıralanmaktadır. Bu bilgiler ışığında yaratıcı drama etkinliklerinin; öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal yönlerine katkı sağlamakla birlikte öğrenme sürecinde özgüvenlerini-akademik başarılarını artırarak ders kazanımlarına ulaşmada etkili olduğu görülmektedir.

Yaratıcı drama temelli öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın uygulaması olmakla birlikte, öğrencilerin önceden elde ettikleri bilgi, deneyim ve beceriler yardımıyla yeni beceri ve bilgilere ulaşmaları için bir ortam/durum oluşturulmasıdır (Duatepe Paksu ve Ubuz, 2007). Bu ortamlarda yürütülen dersler, öğretmen ya da lider yürütücülüğünde öğrencilerin bilgiyi aktif olarak

kendilerinin yapılandırmasına imkân sağlar. Ayrıca öğrencilerde bilginin daha kalıcı öğrenilmesini desteklemekle birlikte öğrenci merkezli ve iş birlikçi eğitim ortamını sağlamaktadır. Öğretmenler yaratıcı drama tekniğinin derslerde kullanımının öğrenme-öğretme sürecine büyük bir katkı sağladığını ve bu yönteme derslerinde çok az başvurduklarını belirtmişlerdir (Şahin, 2015). Bu bağlamda bu tekniğin derslere entegre edilmesinin öğrenme-öğretme sürecinin verimli olması ve başarıya ulaşması bakımından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Matematik eğitiminde öğrencilerin aktif rol aldığı öğrenme-öğretme ortamları etkileşimli ders etkinlikleri kullanılarak hazırlanabilir. Bu kapsamda etkinliklerde yaparak yaşayarak öğrenmenin aktif olarak yer verildiği drama, tartışma ve oyun gibi yapılandırılmış öğretim teknikleri kullanılabilir. Literatürde etkinliğe dayalı matematik öğretiminin öğrencileri verimli ve daha aktif hâle getirdiği, yaparak-yaşayarak öğrenme sürecinin öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu davranış ve tutum geliştirmesini sağladığı bilgisine ulaşılmıştır (Olkun ve Toluk, 2003). Öğrenme sürecinde öğrenciler oyunla öğrendikleri için konuları daha hızlı bir şekilde kavrayabilirler (Erdoğan, 2008). Yaratıcı drama, öğrencilerin matematik konularını öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarına fırsat tanımakla birlikte öğrenme sürecini etkili hâle getiren temel yöntemler arasındadır (Aykaç ve Ulubey, 2008). Bu doğrultuda matematik konularının yaratıcı drama temelli yaklaşıma yer verilerek öğretilmesi, bu sürecin verimli bir şekilde başarıyla tamamlanmasına katkı sağlayacaktır.

Dijital Öyküleme

Ohler (2013) dijital öykülemeyi, birden fazla medyanın birleştirilmesi ve kişisel bir dijital teknoloji kullanımıyla oluşturulan öykü olarak tanımlamıştır. Robin (2006) müzik, metin, video, grafik ve seslendirme gibi medya ögelerinin bir araya getirilmesiyle kişisel öyküler, tarihsel olaylar gibi konularda bilgi aktarımında ve bu konuların öğretilmesinde kullanılan öyküler olarak ifade etmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin çeşitli becerileri kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin dijital öyküleme uygulamalarında konuyla ilgili araştırma yapmalarıyla araştırma becerileri, seslendirme yapmalarıyla seslendirme becerileri ve senaryo yazıp-düzenlemeleriyle de okuma-yazma becerileri gelişmektedir (Saltık Ayhanöz, 2021).

Sadık (2008) öykülemelerin zaman içinde farklı ortamlarda ve şekillerde ortaya çıkarak internetin yaygınlaşıp eğitimde kullanımı ile dijital ortama

aktarıldığını ifade etmiştir. Duman ve Göcen (2015) eğitimde dijital öykülemenin etkili öğrenmeyi destekleyebilecek yeni yöntemler arasında olduğunu, bu gibi yeni teknolojileri kullanmanın gerekli olduğunu belirtmiştir. Robin (2006, 2008) dijital öyküleme yaklaşımının öğrenen bireylerin ilgi ve ihtiyaç durumlarındaki değişimler sebebiyle eğitimde oldukça önemli bir araç olmaya başladığını vurgulamıştır. Dijital dünyayı eğitimle ilişkilendirme amacı ile kullanılan dijital öyküleme okul öncesi eğitiminden başlayıp yetişkin eğitimine kadar her kademede kendine hızla yer bularak önem kazanmıştır (Duman ve Göcen, 2015; Incikabi, 2015). Teknolojinin eğitim öğretim sürecinde sıklıkla yer almaya başlaması dijital öyküleme yönteminin tanınması ve kullanılması bakımından önemli bir hamle olmuştur.

Özel Yetenekli Bireyler

Soyut olan fikirleri çok kolay anlama, akıl yürütebilme ve muhakeme becerisi güçlü olma özel yetenekli öğrencilerin başlıca özellikleri arasındadır (MEB, 2022). Özel yeteneğe sahip öğrencilerin var olan potansiyel ve yeteneklerini kullanarak kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat tanıyan ayrıca özel yeteneklerine uygun bir eğitim ortamı sağlayan MEB'e bağlı eğitim kurumları bilim ve sanat merkezleridir (BİLSEM). Devlet bünyesinde her birey eşittir ve özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması da onların hakkıdır (Van Tassel-Baska ve Stambaugh, 2006). Proje tabanlı öğrenme; sınıf içerisinde kısa uygulamalar, öğretmen merkezli dersler yerine uzun dönemli öğrenme etkinliklerini vurgulayan, disiplinler arası yaklaşımın önemli yer tuttuğu, öğrenci merkezli, gerçek yaşamın konu ve uygulamalarına dönük bir öğrenme yaklaşımıdır (Goldman, 2000; aktaran; Kılıç, 2004). Bu bakımdan proje temelli etkinliklerle donatılmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin var olan potansiyel ve yeteneklerini kullanabilmeleri bakımından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Davaslıgil (1990), insanlığın ilerleme çabalarının olumlu sonuçlar elde etmesinde toplumun üstün olarak nitelendirdiği kesimine büyük görevler düştüğü için olumlu etkilere sahip bu grubun ihtiyacı olan yeterli eğitime tabi tutulmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine bakıldığında genellikle zenginleştirme-hızlandırma, proje temelli ve buna bağlı olarak bireyselleştirilmiş eğitim modelleri kullanılmaktadır. Bu modeller arasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı bulunmaktadır. BİLSEM'lerde de proje tabanlı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş ve öğrencinin öğrenme süreçlerinde aktif olduğu

yaratıcı drama etkinliklerinin yanı sıra gerçek dünyadaki uygulama ve konulara yer verilmektedir. Yaratıcı drama etkinliklerine özel yetenekli öğrenciler için sadece BİLSEM'lerde değil ulusal düzeyde projelerde de yer verilmektedir. Saltık Ayhanöz ve Kahraman (2023) BİLSEM öğrencilerinin de yer aldığı "Doğamda Matematik Var!" isimli TÜBİTAK 4004 projesinde de drama etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Matematik Alanında Dijital Öyküleme Çalışmaları

Literatür incelendiğinde dijital öykülemeye yönelik yapılan çalışmaların okul öncesi öğrencilerine (Casey vd., 2004, 2008; Casey, 2004), lise, ortaokul ve ilkokul öğrencilerine (Albano ve Pierri, 2014; Çopur ve Tümkaya, 2024; Goral ve Gnadinger, 2006; Incikabi, 2015; Küçükoğlu ve İncikabı, 2020a; Küçükoğlu ve İncikabı, 2020b), öğretmen adayları ve öğretmenlerine (Gordon, 2011; Incikabi ve Kildan, 2013; Istenic Starčič vd., 2016; İnan, 2015; Kildan ve Incikabi, 2015; Sancar Tokmak ve Incikabi, 2013) yönelik yapılan çalışmaların matematik öğretimi alanında olduğu görülmüştür. Özpınar (2017) öğretmen adaylarının dijital öykü araçlarının kullanımını ve dijital öykülemeye ilişkin görüşlerini, Küçükoğlu ve Incikabı (2020a, 2020b) ortaokul öğrencilerinin öykü hazırlama sürecini ve dijital öyküleri, Dinçer ve Yılmaz (2019) dijital öykülemenin açıklık kavramı öğretimine etkisini ve Saltık Ayhanöz (2021) dijital öykülemenin matematik eğitiminde kullanımını araştırmıştır. Dijital öykülemeye ilişkin çalışmaları Talan (2019) sınıflandırarak, Talan (2021) meta-analitik ve meta-tematik açıdan incelemiştir. Ayrıca matematik alanında öğretmen adayları (Engin, 2022) ile özel yetenekli öğrencilerin hazırladığı dijital öyküler (Saltık Ayhanöz vd., 2023; Saltık Ayhanöz ve Kahraman, 2023) araştırılmıştır.

Matematik Alanında Yaratıcı Drama Çalışmaları

Literatürde matematik alanında yürütülmüş yaratıcı drama çalışmaları incelendiğinde Gedik (2014), 6. sınıf prizma ve ölçüler konularındaki öğrencilerin matematik öz yeterlik algılarını; Gümüş (2017), öğrencilerin matematiğe ilişkin başarılarına, tutumlarına ve kalıcı öğrenmeye etkisini; Terzi (2019), öğrencilerin matematiğe ilişkin tutum ve kaygılarına etkisini; Yıldız ve Adıgüzel (2020), matematik derslerinde öğretmen görüşlerini; Alacapınar ve Uysal (2020) da yürüttükleri meta-analiz çalışmasının sonuçlarına göre, dramanın başarıya olan etkisini araştırmışlardır. Bununla birlikte literatürde matematik derslerinde olumlu tutum geliştirmek için yaratıcı dramanın önemli olduğunu vurgulayan araştırmalar

(Ay ve Aydın, 2021; Ereke ve Obeka, 2021; Gümüş, 2017; Soylu Makas, 2017; Stanton vd., 2018; Şengül ve Ekinözü, 2006) bulunmaktadır (Aktaran: Karamık ve Gümüş, 2022). Durmaz (2022) yürüttüğü çalışmada, matematik eğitimi alanında dramanın yer verildiği İngilizce veya Türkçe yazılmış toplam 67 makaleyi derlemiştir. Bu araştırmada üzerinde en çok çalışılan öğrenme alanı geometri ve ölçme iken daha çok nicel yaklaşıma dayalı çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarına ve veri analiz yöntemlerine başvurulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmalarda en çok öğretmenler ile öğretmen adaylarına ilişkin sonuçlara yer verildiği, önerilerin sırasıyla araştırmacılara ve karar alıcılara/kanun yapıcılara yönelik olduğu belirlenmiştir. Literatürde öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarında yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmesinin olumlu matematik eğitimine etkilerinin bulunduğunu belirten bazı çalışmalar (Erdoğan, 2006; Fleming vd., 2004; Kayhan, 2004; Omniewski, 1999; Özsoy, 2003; Soner, 2005; Sözer, 2006; Tanrıseven, 2000) bulunmaktadır.

Matematik eğitiminde yaratıcı dramanın; Erdoğan (2006), yeteneğe olan etkisini; Omniewski (1999), sanatın matematik ile birlikte kullanımının matematik başarılarına etkisini; Soner (2005), kesirli işlemlerin öğretilmesinde etkisini; Sözer (2006), kesirler konusunda öğrencilerin tutumlarına, başarılarına ve kalıcı öğrenmeye etkisini; Tanrıseven (2000) matematik öğretiminde öğrencilerin ders başarılarına ve konuları hatırlama düzeyine olan etkisini; Fleming vd. (2004) öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını; Yenilmez ve Uygan (2010) öğrencilerin geometriye ilişkin öz yeterlik inancına etkisini araştırmışlardır.

Özel Yetenekli Bireyler ve Dijital Öyküleme

Matematik eğitimi alanında yürütülen dijital öyküleme çalışmaları incelendiğinde Alkan (2019), siber zorbalık konulu dijital öyküleme sürecine ilişkin özel yetenekli öğrencilerin görüşlerini; Demir ve Kılıçkıran (2018), özel yetenekli öğrencilerin dijital öykülerin okuma-yazma becerilerine etkilerini incelediği görülmüştür. Bu bağlamda ülkemizde özellikle matematik alanında özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmaların artırılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Özel Yetenekli Bireyler ve Drama

Özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirmeye, en üst düzeye çıkarmaya ve farklı eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim

düzenlemelerinin (Kök, 2012) yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda özel yetenekli bireylerin matematik dersinde kullanımına yönelik zenginleştirilmiş matematik öğretim ve program modüllerine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu modüllerden birisi de yaratıcı drama tekniğidir. Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yaratıcı drama tekniğinin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde; yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin problem çözme becerilerine (Lewis, 1972), ahlaki yargı düzeylerine (Kangal ve Arı, 2013), düşünme becerilerine (Hansel, 1991), klasik edebiyat eseri öğrenimlerine (Winstead, 1997), yaratıcılıklarına (Ihlamur ve Aykaç, 2016; Wu, 2008), dil (Stewig ve Vail, 1985) ve liderlik (Gangi, 1990) gelişimlerine etkisi gibi konularda araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli öğrencilerin matematik eğitimi müfredatında yer alan konu başlıklarından biri matematik tarihidir. Bir soyut kavram olan matematik tarihinin özel yetenekli öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlayan dijital öyküleme gibi teknolojik uygulama araçlarının kullanılması, yaratıcı drama kullanımıyla somutlaştırılması oldukça önemlidir. Bu araştırmanın özel yetenekli öğrencilere matematik tarihinin yaratıcı drama ve dijital öyküleme bağlamında aktarılmasının öğrenci görüşlerindeki değişimleri ortaya koyacağı için literatüre katkılar sunacağı ve matematik eğitimcilerine de dersin zenginleştirilmesi ve farklılaştırılması konusunda yol gösterici bir nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında matematik eğitimine yönelik çeşitli konularda yaratıcı dramanın kullanılarak etkili sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Durmaz (2014), araştırmasında özel yetenekli öğrencilere yönelik drama tekniğini kullanarak öğrencilerin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeylerini incelemiştir. Literatürde matematik alanında dijital öyküleme ve/veya yaratıcı drama tekniğinin kullanıldığı, uygulama sürecinin detaylı bir şekilde aktarıldığı az sayıda çalışmaya ulaşılmış olup özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu araştırma sonuçlarının bu kavramlara yönelik yapılacak araştırmalara kaynaklık edebileceği ve alandaki eksikliğin kapatılması noktasında katkı sağlayacağı, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin matematik tarihi eğitiminde yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecindeki matematik okuryazarlığı

öz yeterliğinin ve yaratıcı drama uygulamasına katılan öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın soruları:

1. Matematik tarihi eğitiminde özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecindeki matematik okuryazarlığı öz yeterliği üzerindeki etkisi nasıldır?
2. Matematik tarihi eğitiminde özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı drama kullanımının dijital öyküleme sürecindeki hazırladıkları dijital öykülere etkisi nasıldır?
3. Matematik tarihi eğitiminde yaratıcı drama kullanımına ilişkin özel yetenekli öğrencilerin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma yöntem türlerinden açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni ile yürütülmüştür. Creswell (2017) karma yöntemi araştırmacıların, araştırma problemini anlamak için nitel ve nicel verileri bir araya getirdiği iki veri setini bütünleştirip bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçları ortaya koyduğu, davranış bilimleri, sosyal ve sağlık alanlarında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Açımlayıcı sıralı desenin amacı, nicel bulguları daha ayrıntılı bir biçimde açıklamak için nitel verileri kullanmaktır (Dolunay ve Koçyiğit, 2023). Araştırmanın nicel boyutunda matematik tarihi alanında dijital öykü süreçlerinde yaratıcı dramanın katılımcıların matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda "Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Modeli" uygulanmıştır. Deney grubunun katılımcı olarak yer aldığı çalışmada yaratıcı drama dijital öyküleme sürecinde kullanılmış, kontrol grubunun katıldığı çalışmada dijital öyküleme yöntemiyle öğrenme gerçekleşmiştir. Katılımcılar, BİLSEM'de eğitim aldıkları için derslerinde teknolojiyi sıkça kullanmakta ve teknoloji deneyimleri bulunmaktadır. Gruplara uygulamanın öncesi ve sonrasında ön test-son test olarak ölçme araçlarının uygulanması sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Niğde ilinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2014), bu yöntemin gözlem için belirlenen ölçütü karşılayan örneklemlerle gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Çalışma grubuna katılım ölçütü olarak temel seviyede bilgisayar kullanma bilgisine sahip olmak, BİLSEM'de

öğrenim görmek, katılım hususunda gönüllü olmak ve uygulama süreçlerine katılım hususunda herhangi bir engeli bulunmamak koşulları esas alınmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan BİLSEM'de özel yetenekleri geliştirme programında (ÖYGP) öğrenim gören 20 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama içeren araştırmalarda ürünün verimliliğinin istenilen düzeye ulaşılabilmesi amacıyla öğrencilerin gönüllülüğü oldukça önemlidir. Bu sebeple araştırmacıların daha önceki gözlemlerinden hareketle katılımcıların seçiminde, kendilerini iyi ifade eden ve katılım konusunda istekli olan gönüllü bireylerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca dijital öyküleme ve yaratıcı drama çalışmaları okuma yazma becerilerinin (Demir ve Kılıçkıran, 2018) kullanımı ile ilişkili olduğu için kendini iyi ifade eden öğrenciler ile çalışmadan daha başarılı sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir. Katılımcılar cinsiyetleri, okul türleri, anne ve babalarının eğitim durumları gibi demografik özellikler bakımından birbirinden farklıdır. Bu farklılığın özgün ürünlerin ortaya çıkması ve araştırmanın verimliliği bakımından faydalı sonuçlara ulaşılabilmesi için etkili olacağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Baypınar ve Tarım (2019) tarafından geliştirilmiş "Ortaokul Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği" öğrencilere ön ve son test olarak uygulanmıştır. Bunun yanı sıra matematik tarihini öyküleştirme sürecinde yaratıcı dramanın öğrenciler üzerindeki yansımalarını belirlemek amacıyla öğrencilere çalışma sonrasında uygulanmak üzere uzman görüşlerinin alındığı yarı-yapılandırılmış görüşme formu (bkz. EK) oluşturulmuştur. Ekiz (2013) yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak derinlemesine bilgilere ulaşılabileceğini vurgulamıştır. Görüşme formundaki sorular açık uçlu yapıda olup bu form öğrenci görüşlerinde değişim meydana gelip gelmediğini tespit etmek için kullanılmıştır. Çalışmada öğrenciler tarafından hazırlanan dijital öykülere ilişkin veriler, araştırmacılardan biri tarafından çevrim içi Book Creator dijital öyküleme uygulamasında hazırlanan bir sanal sınıf kullanılarak toplanmıştır. Böylece katılımcıların dijital öykü hazırlama süreçleri ayrıntılı olarak takip edilmiştir. Çalışmaların oluşturulan sanal sınıf üzerinden yürütülmesi, gerektiği durumlarda çalışmalara hızlı dönüt verilmesi, her bir öğrencinin yaptıkları çalışmaları inceleyebilmeleri çalışma sürecinin takibinin daha sağlıklı ve verimli ilerlemesi bakımından önem taşımaktadır.

Görüşme sürecinde sorgulayıcı tutumdan kaçınılmaya çalışılmış, bilgi vermeye teşvik edici bir üslup benimsenmiştir. Araştırmanın planlama sürecinde öğrencilere ve velilere bilgilendirmeler yapılıp öğrenci velilerinin "Aydınlatılmış Onam Formu"nu doldurmaları sağlanmış, velilerden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma sonunda görüşmeler araştırmacılar tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle bire bir görüşmeler gerçekleştirilirken ses kayıt cihazı kullanılması konusunda öğrenci velilerinden gerekli izin alınmış olup görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmeden önce ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulunun 02.06.2022 tarihli E. 86837521 sayılı kararı gereğince çalışmanın etik kurul izni alınmıştır.

Deney grubu öğrencilerine, araştırmacılar tarafından haftalık iki saat olarak 10 hafta süresince yaratıcı drama temelli eğitim verilirken; kontrol grubu öğrencileri sadece dijital öyküleme sürecine dâhil olmuştur. Deney grubunda matematik tarihi konularıyla ilgili Özsoy (2010) tarafından hazırlanan "Matematik Öğretiminde Alternatif Etkinlikler: Yaratıcı Drama Uygulamaları" kitabında yer alan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler öğrencilere aktarılmış, yaratıcı drama temelli yaklaşıma ve etkinlik yönergesine uygun bir biçimde öğrencilerin sınıf ortamında etkinlikleri sunmaları sağlanmıştır. Dijital öyküleme uygulaması ise kontrol ve deney gruplarına aynı zamanda gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de uygulama süreci gösterilmektedir:

Tablo 1

Uygulama Süreci

Hafta	Konu	Uygulama (Dijital Öyküleme)	Uygulama (Drama)
1	Genel bilgi	Matematik tarihi hakkında genel bilgiler verildi.	Deney grubuna drama yöntemi hakkında bilgi verildi.
2-3	Dijital öykülerin oluşturulmasında izlenecek adımlar	Konunun seçimi, Öykünün senaryosunun oluşturulması ve yapılandırılması, Dijital öykü anlatımında kullanılacak görsel-işitsel materyallerin seçimi, Dijital öykü oluşturma konusunda gerekli bilgiler verildi.	"Matematikçi'nin Hayatı" adlı drama etkinliği uygulandı. "Sıfır" adlı drama etkinliği uygulandı. "Toplama-Çıkarma" adlı drama etkinliği uygulandı.
4-5	Dijital öyküler için kullanılabilecek programlar	Matematik alanında örnek dijital öyküler gösterildi. Dijital öykü anlatımı sürecinde kullanılacak uygulamalar öğrencilere tanıtıldı. Kullanılacak uygulama öğrencilerle birlikte seçildi. Book Creator uygulamasının kullanılmasına ortaklaşa karar verildi.	"Matematik'in Doğuşu" adlı drama etkinliği uygulandı. "Sayıların Tarihçesi" adlı drama etkinliği uygulandı.
6	Matematik tarihinin araştırılması Taslak metnin hazırlanması ve geri bildirim verilmesi	Dijital öykünün temasını hazırlamak için öğrencilerden matematik tarihinin gelişimi hakkında detaylı araştırma yapmaları ve not almaları istendi. Öğrencilerden matematik tarihine ilişkin öğrendikleri bilgileri yansıtan bir taslak metin hazırlayıp sunmaları istendi.	"Geometri'nin Doğuşu" adlı drama etkinliği uygulandı. "Üçgenler Ülkesi" adlı drama etkinliği uygulandı.

Hafta	Konu	Uygulama (Dijital Öyküleme)	Uygulama (Drama)
7-8	Öykü taslağının oluşturulması ve geri bildirim verilmesi	Senaryolarını bölümlere ayırmaları söylendi. Öyküler sunuldu ve gerekli iyileştirmeler yapıldı. Öğrencilerin bir sonraki haftaya kadar dijital öykülerini tamamlamaları istendi.	"Simetri" adlı drama etkinliği uygulandı. Öğrencilerden seçtikleri bir bilim insanını yaratıcı drama etkinliğiyle canlandırmaları istendi.
9-10	Dijital öykü sunumu	Hazırlanan öyküler sunuldu. Araştırmacılar tarafından verilen dönütler doğrultusunda öğrenciler öykülerinde gerekli düzenlemeleri yaptı ve dijital öyküler tamamlandı.	Öğrencilerden seçtikleri bir bilim insanını yaratıcı drama etkinliğiyle canlandırmaları istendi.

Şekil 1'de özel yetenekli öğrencilerin 10 haftalık uygulama süreci sonunda hazırladıkları dijital öykülerin bazı ekran görüntüleri yer almaktadır.

Şekil 1

Öğrencilerin Hazırladığı Dijital Öykülerin Ekran Görüntüleri

PISAGOR TEOREMI
Pisagor teoremi yandaki görselde verildiği gibi a ve b kenarlarının toplamının c kenarına eşit olmasıdır.
Bunu ben buldum hehehe !
matematik = matem matik
Matematik demişken matematik günlük hayatta ne işe yarar
Çok güzel bir espri beğendim
Matematik bir çok alanda kullanılır
MATEMATİĞİN TARİHİ
SAYILARIN ÖNEMİ
Sayıların çeşitli kullanımları olduğunu biliyoruz.Sayıların olmadığını düşünün .Simit alırken sayı söylememiz gerekir simitçi ne kadar vereceğini bilemez.Hadi simidi aldınız parayı vereceksiniz.Paraların üstünde sayı yok ne vereceğinizi bilemezsiniz.kısacası sayılar olmadan günlük hayattaki işleriniz bile yapamazsınız.
Daha sonra çentik hesabı keşfedildi.
Saymak istediğimiz şeyler için çizgi atılmasına çentik hesabı denir.
Çentik hesabı nedir?
Peki insanlar sonra ne yaptı?
830 yılında Harezmi günümüzde kullandığımız onluk sayı sistemini anlatan bir kitap yazdı.
el-Harizmi
CEBİR VE DENKLEM HESABI
Bize sayıların tarihini anlattığın için teşekkürler.
SAYILARIN TARİHİ
Sayılarda harfler gibi evrim geçirmiş parmak hesabından kağıt üzerine yazılan şekillere dönüşmüştü. Romen rakamlarında sayılar I, II, III; bir iki üç parmak olduğunu gösteriyordu. 5 ve 10 için V ve X şekillerini kullanıyorlardı. V baş parmağı ayrılmış açık bir el X sayısı ise iki eli gösteriyor.
I II III IV V
VI VII VIII IX X

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Matematik okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği güvenirlik çalışmaları kapsamında ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. 7. sınıfta öğrenim gören 20 ortaokul öğrencisinin katılım sağladığı bu çalışmadan elde edilen verilerin doğrulayıcı-açımlayıcı faktör analizleri ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Ayırt edicilik gücünü tespit etmek için alt ve

üst %27'lik grup puanlarının arasında bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Kapsam geçerliği, bütün olarak ölçekte yer alan her maddenin amaca hizmet etme durumunun incelenmesidir. Başka bir deyişle, bir ölçme aracının istenileni ölçebilme yeteneğidir. Bu çalışmada ölçme aracının kapsam geçerliliği uzman görüşüne danışılarak doğrulanmıştır (Christensen, 2004). İçerikte geçerliliğin sağlanması için üç konu uzmanına ve üç dil uzmanına danışılmıştır. Öncelikle konu uzmanlarına maddeler sunulmuş olup herhangi bir amaca hizmet etmeyen ve aynı amaca hizmet eden maddeler elenmiştir. Dil uzmanlarınca kalan maddelerin dile uygunluğu-dil bilgisi yapısı ve öğrencilerin bilişsel yapılarına uygunluğu sağlanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan rubriğin geçerlik için uzman görüşlerine sunulmuş; güvenirlik için de her bir kritere ait değerlendiriciler arası ağırlıklı kappa katsayısı araştırmacılar tarafından hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasında tüm ölçütler arasında iyi ve çok iyi uyum olduğu belirlenmiştir (Sarıca ve Usluel, 2016). Bu durum geçerliği ve güvenirliği yüksek bir rubriğin kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın geçerliliği, görüşme verilerinin ayrıntılı olarak raporlanmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel çalışmaların geçerliliğini sağlama yöntemlerinden bir diğeri de verilerin detaylı olarak rapor edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme sorularının iç geçerliliğini sağlamak amacıyla konuyla ilgili literatür gözden geçirilip kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Böylece verilere betimsel analiz yapılması aşamasında ilgili kavramları içeren kapsam oluşturulmaya çalışılmıştır. Yürütülen araştırmada dış geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmanın sürecine ilişkin; katılımcıların seçilmesi, görüşme mekânı, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, katılımcıların görüşlerinin olduğu gibi aktarılması ve verilere ait analizlerin konuları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Öğrencilere ait kişisel bilgiler gizli tutulmuştur. Görüşme formunun iç geçerlilik, inandırıcılık ve tutarlılığının sağlanabilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Miles ve Huberman (1994) tarafından görüşme sorularına ait güvenirlik kanıtı %80 olarak belirlenmiştir. Görüşme formu matematik eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesine sunulmuş olup uzmanlar arası uyum yüzdesi %83 bulunmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik kanıtı formülü kullanılarak görüşme sorularına ait güvenirlik kanıtı elde edilmiştir. Uzmanlar görüşme sorularının daha açık ifade edilmesi ve bazı soruların temaya daha uyumlu olması yönünde önerilerini vermişlerdir. Öneriler doğrultusunda soru yapıları ve tema seçimleriyle ilgili bazı düzeltmeler yapılarak görüşme sorularının son hâli elde edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin iç geçerliliğinin sağlanması için görüşme dökümleri ve ses kayıtları iki ayrı araştırmacı tarafından kodlama yoluyla incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde yapılan kodlamaların tutarlılığı araştırılmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin hesaplanması için karşılaştırmalar yapılıp görüş birlikleri veya ayrılıkları tespit edilmiş; Miles ve Huberman'a (1994) ait güvenirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Görüşme transkripsiyonlarının doğruluğunun değerlendirilmesi amacıyla ses kayıtları yeniden dinlenmiş ve uygulayıcı tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmacıların görüş birliğine vardığı kod sayılarının, toplamda uzlaşılan ve uzlaşma sağlanamayan kod sayısına bölünmesi ile araştırmacılar arasında olan güvenirlik oranı hesaplanmıştır. Görüş birlikleri ve ayrılıklarının belirlenmesiyle güvenirlik ortalamasının %84 olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde hazırladıkları ürünlerin niteliğini belirlemek için dijital öyküleme dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen "Eğitim Ortamlarında Dijital Hikâye Anlatımı Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler "hikâye", "hikâye tahtası" ve "dijital hikâye" olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada rubriğin "dijital hikâye" bölümü kullanılmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarında her bir kriter 0-3 puan üzerinden puanlanmıştır.

Yürütülen araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme verilerine içerik analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk vd. (2014) metinlerden meydana gelen bir küme içindeki belli sözcüklerin veya bazı kavramların varlığını tespit etmeye yönelik uygulanan içerik analizi yöntemini, belli kurallara bağlı kodlamalar ile metindeki kelimelerin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği yinelenebilir ve sistematik bir teknik olarak tanımlamışlardır. İçerik analizinde verileri tanımlamaya ve bunların içerisinde gizlenmiş gerçeklerin ortaya çıkarılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntemin kullanılmasıyla görüş formu verileri kategorilere ayrılmıştır. Veriler, araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından kodlanmış olup metinlerde belirlenen kodlar üzerinde ortak çalışma yürütülmüştür. Aynı ifadelerin farklı kodlarla belirtildiği durumlarda tartışmalar yoluyla fikir birliğine varılarak ortak bir görüş elde edilmiştir. Kodların yorumlanması süreçlerinde betimsel analizden yararlanılmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacı ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması durumda parametrik testlerin yapılabileceği belirtilmiştir (Huck, 2012, aktaran Örün vd., 2015; Savaş ve Can, 2011). Bu araştırmada elde edilen veri seti için çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilen sınırlar içindedir ve normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiş ve araştırma amaçları doğrultusunda yapılacak analizlerde parametrik testler uygulanmıştır. Özel yetenekli öğrenciler ile yürütülen yaratıcı drama çalışmasının matematik okuryazarlığı öz yeterliği üzerindeki etkilerinin kontrol ve deney grupları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik ilişkisiz gruplar için t-testine yer verilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları dijital öykülerin nitelik değerlendirilmesi araştırmacılar tarafından yapılmış; dijital öyküler, rubrik yoluyla iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacılar A1 ve A2 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dijital öykülerin nitelikleri uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiş olup verilen puanlar tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablo 3'te verilen puanlar, puanlamayı yapan iki puanlayıcının verdiği puanların ortalamasıdır. Araştırmanın değerlendirilmesinde deney grubunda yer alan öğrenciler S1, S2,…,S10 olarak numaralandırılmıştır.

Dijital Öykülerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Deney Grubu Öğrencilerinin Matematik Tarihi Temalı Hazırladıkları Dijital Öykülerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin hazırladıkları dijital öyküler kullanılan rubrik ile değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda değerlendirme sonuçlarına ilişkin puanlar ve her bir kriter için ortalama puanlar (Ort. Puan) Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Dijital Öykülerinin Rubriğe Göre Değerlendirilmesi

Kriter	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Ort. Puan
Amaç	2,5	2	2,5	2	1,5	3	2,5	3	2,5	1,5	2,3
Açıklık	2	3	2	2,5	2	2	3	2	2	3	2,35
Uzunluk	2,5	3	2	3	1	2	2	2,5	2	2,5	2,25
Dil ve gramer kullanımı	2	2,5	2	3	2	2	2,5	2	1,5	3	2,25
Özgünlük	2	1,5	3	2,5	3	2	2	3	2,5	3	2,45
Sadelik	1,5	3	2,5	2,5	2	3	1	1,5	2	2,5	2,15
Etkilemek (duygu)	2	2	2,5	3	2	1,5	3	2,5	2	3	2,35
Etkili görseller	2,5	2,5	3	1,5	2	2,5	2	2	3	1	2,2
Görsellerin uygunluğu	2	2	2,5	2,5	2	3	1,5	1,5	1	2	2
Ses uygunluğu	2,5	1,5	2	3	1	2,5	2	3	2,5	2	2,2
Ses kalitesi	3	3	2,5	3	2	3	2	3	2	1	2,35
Ses hızı	2,5	2,5	2	3	2	2	2,5	1,5	2	2	2,2
Müzik uygunluğu	2,5	3	2	2,5	2	2	2	3	2,5	2	2,35
Akıcılık	2	3	3	1,5	2,5	3	2,5	2	1,5	2	2,3
Müzik-ses düzeyi uyumluluğu	2,5	2,5	3	3	2	2,5	2	2,5	2	2	2,4
Bütünlük	3	2	3	2,5	2	3	2	2,5	2	2	2,4
Telif hakkı	2,5	2	2,5	2	3	3	1,5	2	2	1	2,15
Müzik hızı	2	2,5	2	1,5	3	2	3	1,5	2,5	2	2,2
Toplam	41,5	43,5	44	44,5	37	44	39	41	37,5	37,5	40,95

Tablo 2 incelendiğinde, dijital öyküleme dereceli puanlama anahtarı S1'in 41,5 puan aldığını göstermektedir; S2'nin 43,5 puan; S3 ve S6'nın 44 puan; S4'ün 44,5 puan; S5'in 37 puan; S7'nin 39 puan, S8'in 41 puan; S9 ve S10 ise

37,5 puan aldığı görülmektedir. Tablo 3'te S3, S4 ve S6'nın en yüksek puanları aldıkları görülmektedir; genel olarak öğrenciler dijital öykülerinin aşamalarını tama yakın veya orta puanlarla tamamladıkları tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin matematik tarihi temasında hazırladıkları dijital öykülerin rubrik üzerinden değerlendirme ortalama puanı 40,95 olarak hesaplanmıştır. Rubrikte yer alan kriterler için ortalama puanlar hesaplandığında puanların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Görsellerin uygunluğu (2 puan) ve telif hakkı (2,15) kriterlerine ait puanların en düşük puanlar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ile bazı öğrencilerin görsel seçimi esnasında metne uygunluğuna ve telif kurallarına yeteri kadar dikkat etmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerden S1 tarafından hazırlanan dijital öykünün iki araştırmacı tarafından verilen puanlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

S1 Tarafından Hazırlanan Dijital Öykünün Puanlama Cetveli

Kriter	S1	S2	Ort. Puan
Amaç	2	3	2,5
Açıklık	2	2	2
Uzunluk	3	2	2,5
Dil ve gramer kullanımı	2	2	2
Özgünlük	2	2	2
Sadelik	2	1	1,5
Etkilemek (duygu)	2	2	2
Etkili görseller	2	3	2,5
Görsellerin uygunluğu	2	2	2
Ses uygunluğu	3	3	3
Ses kalitesi	3	3	3
Ses hızı	2	3	2,5
Müzik uygunluğu	2,5	2,5	2,5
Akıcılık	2	2	2
Müzik-ses düzeyi uyumluluğu	2,5	2,5	2,5
Bütünlük	3	3	3

Kriter	S1	S2	Ort. Puan
Telif hakkı	2	3	2,5
Müzik hızı	1	3	2
Toplam	40	43	41,5

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Tarihi Temalı Hazırladıkları Dijital Öykülerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin kullanılan rubrik doğrultusunda dijital öyküleri değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Kontrol Grubu Öykülerinin Rubriğe Göre Değerlendirilmesi

Kriter	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Ort. Puan
Amaç	2	1	1,5	2	1	2	3	2	2	1,5	1,8
Açıklık	3	2	2	1,5	3	2	2	3	1,5	3	2,3
Uzunluk	1	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2
Dil ve gramer kullanımı	2,5	2	1,5	1	2	2	1	2	1,5	2	1,75
Özgünlük	3	1,5	2,5	1	2	2	3	1,5	2,5	3	2,2
Sadelik	1,5	2	2	2	2,5	3	1,5	1,5	2	2,5	2,05
Etkilemek (duygu)	1,5	3	2,5	2	1	1	2	2	3	3	2,1
Etkili görseller	1,5	1	2	1,5	2	2	3	2,5	2	2	1,95
Görsellerin uygunluğu	2	2	1	1,5	2,5	3	2	1,5	2	3	2,05
Ses uygunluğu	3	1,5	2	3	1	3	2,5	2	1,5	2	2,15
Ses kalitesi	2	2	1,5	2	3	1	2	2,5	2	1,5	1,95
Ses hızı	3	1,5	2,5	2	3	1	2	2	1	2	2
Müzik uygunluğu	1	2	3	2,5	2	1	2	1	1,5	2,5	1,85
Akıcılık	2	2,5	1,5	1	2	2	3	2,5	1	1,5	1,9
Müzik-ses düzeyi uyumluluğu	1,5	2	2,5	1	3	1,5	1,5	2	3	2	2

Kriter	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Ort. Puan
Bütünlük	2	1,5	3	1,5	2	2	1	2	1	2	1,3
Telif hakkı	2,5	2	2	2,5	2	2	1,5	1	2	2	1,95
Müzik hızı	1,5	2	2	1,5	1	2	2	1,5	2	2,5	1,8
Toplam	36,5	33,5	37	31,5	37	33,5	37	34,5	34,5	41	35,6

Tablo 4 incelendiğinde, dijital öyküleme dereceli puanlama anahtarı S1'in 36,5 puan; S2 ve S6'nın 33,5 puan; S3, S5 ve S7'nin 37 puan; S4'ün 31,5 puan; S8 ve S9'un 34,5 puan; S10'un 41 puan aldığını göstermektedir. Tablo 4'e göre S10'un en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin dijital öykülerinin aşamalarını orta puanlarla tamamladıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin matematik tarihi temasında hazırladıkları dijital öykülerin rubrik üzerinden değerlendirme ortalama puanı 35,6 olarak hesaplanmıştır. Rubrikte yer alan kriterler için ortalama puanlar hesaplandığında puanların çoğunluğunun birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bütünlük (1,3 puan) kriterlerine ait puanın diğer kriterlere göre oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin hazırladıkları dijital öykülerde bütünlüğe dikkat etmedikleri bulgusuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

Deney Grubu Öğrencilerinin Matematik Tarihi Temalı Drama Etkinliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yaratıcı Drama Uygulamasından Öğrenilenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

"Yaratıcı drama uygulaması öğrendiklerini etkiledi mi?, Nasıl?" sorusuna deney grubundaki özel yetenekli öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Yaratıcı Drama Eğitiminden Öğrenilenlere İlişkin Kodlar

Tema	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Kişi Sayısı(n)
Dramanın işleyişi	X		X		X		X			X	5
Rol alma		X		X					X		3
Rol paylaşımı						X		X		X	3
Empati kurma	X		X		X				X		4
Yaratıcılık		X		X			X		X		4
Doğaçlama	X	X			X			X		X	5
İş birliği	X		X			X					3
Grup içi uyumun önemi		X		X			X	X			4

Tablo 5'e göre deney grubundaki özel yetenekli öğrenciler yaratıcı drama etkinliğinden "n" frekans sayısını göstermek üzere dramanın işleyişini ve doğaçlamayı (n=5); rol alma, iş birliği ve rol paylaşımını (n=3); empati kurmayı, grup içi uyumun önemini ve yaratıcılığı (n=4) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden S2 "Yaratıcı drama çalışmamızda ilk kez bir oyunda rol aldım. Öğretmenimizden doğaçlama gibi bazı teknikleri öğrendik. Bence çalışmamız bittiğinde yaratıcılığımız gelişti. Bir de arkadaşlarımızla birlikte hareket ettiğimiz için iş birliği becerimin de geliştiğini düşünüyorum.", S10 "Dramanın işleyişini, rol paylaşımını öğrendim. Doğaçlama gibi teknikler hakkında da bilgi sahibi oldum." yanıtını vermiştir.

Yaratıcı Drama Uygulaması ile Matematikle İlgili Tarihsel Sürecin Öğrenilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubunda yer alan öğrencilere yaratıcı drama etkinliklerinin, matematik tarihi sürecinin öğrenilmesine yardımcı olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya ilişkin özel yetenekli öğrenciler tarafından verilen cevaplar Tablo 6'ya sunulmuştur.

Tablo 6

Yaratıcı Drama Eğitiminde Matematikle İlgili Tarihsel Sürecin Öğrenilmesine ***İlişkin Kodlar***

Tema	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Kişi Sayısı(n)
Daha iyi aklımda kaldı.		X		X				X		X	4
Matematik konularını daha iyi anladım.	X		X			X	X				4
Matematik tarihini yaşayarak öğrendim.	X			X	X				X	X	5
Matematik farklı anlam kazandı.	X		X			X		X		X	5

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı drama eğitiminde matematikle ilgili tarihsel sürecin öğrenilmesine ilişkin matematik konularının daha iyi akılda kaldığı ve bu konuları daha iyi anladığını (n=4), matematik tarihini yaşayarak öğrendiğini ve matematiğin farklı bir anlam kazandığını (n=5) ifade etmişlerdir. Öğrencilerden S5 "Drama etkinliklerinde matematik tarihi konularına değindik. Bu olayları canlandırınca matematik tarihini yaşayarak öğrendim.", S8 "Matematik tarihi konularını çok iyi hatırlıyorum, daha iyi aklımda kaldı. Matematik benim için daha farklı bir anlam kazandı." yanıtını vermiştir.

Yaratıcı Drama Uygulamasının Arkadaş İlişkilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubunda yer alan öğrencilere "Yapılan bu etkinlik arkadaşlarınla ilişkilerini nasıl etkiledi?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin özel yetenekli öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Yaratıcı Drama Eğitiminin Arkadaşları ile Olan İlişkisine Etkisine İlişkin Kodlar

Tema	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Kişi Sayısı(n)
Yardımsever olma	X			X		X			X		4
Empati kurma	X		X		X			X		X	5
İş birliği içinde olma		X					X	X			3
Kendini ifade etme	X		X	X	X				X		5
Yeni arkadaşlar kazanma		X				X		X			3
Daha samimi olma	X						X			X	3
Güvende hissetme			X	X					X		3

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı drama eğitiminin arkadaşları ile olan ilişkilerini yardımsever olma (n=4), empati kurma ve kendini ifade etme (n=5), iş birliği içinde olma (n=3), yeni arkadaşlar kazanma (n=3), daha samimi olma ve güvende hissetme (n=3) yönünde etkilediğini belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerden S5 "Rol aldığım zamanlarda empati kurmaya başladığımı farkettim. Artık kendimi daha rahat ifade edebiliyorum.", S7 "Etkinliğin başlarında birbirimizden çekiniyorduk. Zamanla iş birliği içinde hareket etmeye başladık ve daha samimileştik." yanıtı alınmıştır.

Yaratıcı Drama Uygulaması ile Keşfedilen Yönlere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubunda yer alan öğrencilere "Bu çalışma sayesinde kendinle ilgili bir yönünü keşfettin mi?, Hangi yönün?, Nasıl?" soruları sorulmuştur. Bu soruya ilişkin özel yetenekli öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Yaratıcı Drama Eğitimi Sayesinde Öğrencilerin Kendine Yönelik Bir Yönünün Keşfine İlişkin Kodlar

Tema	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Kişi Sayısı(n)
Canlandırma	X	X		X	X		X	X		X	7
Empati kurma			X	X		X			X		4
İşbirliği	X	X		X			X			X	5
İçselleştirme	X				X			X	X	X	5
Keşfetme			X			X				X	3
Sorumluluk alma		X			X		X		X		4

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubundaki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı drama eğitimi sayesinde öğrencilerin kendine yönelik canlandırma (n=7), empati kurma ve sorumluluk alma (n=4), iş birliği ve içselleştirme (n=5) ve keşfetme (n=3) becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden S8 "Yaratıcı drama öncesi hiç rol almamıştım. Artık farklı durum ve karakterleri canlandırabildiğimi fark ettim. Hatta uygulamanın son haftalarında aldığım karakterleri içselleştirdiğimi gördüm.", S3 "Artık etrafımdakilere daha rahat empati kurabiliyorum. Kendimde yepyeni duygusal hâller keşfetmeye başladım." cevabını vermiştir.

Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubunda yer alan öğrencilere "Matematik tarihi öğreniminde drama etkinlikleri yapılması sence olumlu mudur?, Nasıl?" soruları sorulmuştur. Bu soruya ilişkin özel yetenekli öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Matematik Tarihinin Öğrenilmesi İçin Drama Etkinlikleri Yapılmasına İlişkin Kodlar

Tema	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Kişi Sayısı(n)
Ders eğlenceli oluyor.		X			X		X		X		4
Kendimi ifade edebiliyorum.	X		X			X				X	4
Matematiğe bakış açım değişiyor.		X		X				X	X		4
Ders farklılaşıyor.	X			X	X		X			X	5
Özgüvenimi destekliyor.		X				X				X	3
Yaparak yaşayarak öğretiyor.		X	X				X	X			4
Motivasyonum artıyor.	X			X		X			X	X	5

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki özel yetenekli öğrenciler matematik derslerinde yaratıcı drama etkinliği kullanılmasına ilişkin "Ders eğlenceli oluyor." (n=4), "Kendimi ifade edebiliyorum." (n=4), "Matematiğe bakış açım değişiyor." (n=4), "Yaparak yaşayarak öğretiyor." (n=4), "Ders farklılaşıyor." (n=5), "Motivasyonum artıyor." (n=5) ve "Özgüvenimi destekliyor." (n=3) ifadelerinde bulunmuşlardır. Deney grubu öğrencilerinden S5 "Yaratıcı drama ile dersler hem farklılaşıyor hem de daha eğlenceli hale geliyor.", S1 "Matematik dersleri çok farklı hale geldi. Artık dersleri iple çekiyorum çünkü çok eğlenceli geçiyor. Bu durum da motivasyonumu artırıyor." cevabını vermiştir.

Matematik Dersinde Dijital Öyküleme Sürecinde Yaratıcı Drama Uygulamasına Yer Verilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubunda yer alan öğrencilere "Dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama etkinliği yapmamız sana ne kazandırdı?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin özel yetenekli öğrenciler tarafından verilen yanıtlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Dijital Öyküleme Sürecinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Kazandırdıklarına İlişkin Kodlar

Tema	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Kişi Sayısı(n)
Hayal gücüm gelişti.	X		X			X		X			4
Yeni fikirler aklıma geldi.		X		X	X				X		4
Bilgilerin aklımda kalmasını sağladı.		X			X		X		X	X	5
Öykümü daha iyi yazdım.	X		X				X	X		X	5

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki özel yetenekli öğrencilere dijital öyküleme sürecinde drama etkinliklerinin neler kazandırdığı sorusuna "Hayal gücüm gelişti." ve "Yeni fikirler aklıma geldi." (n=4); "Bilgilerin aklımda kalmasını sağladı." ve "Öykümü daha iyi yazdım." (n=5) yanıtlarını vermiştir. Öğrencilerden S1 "Yaratıcı drama çalışmalarında matematik tarihinden yeni bilgiler öğrendim. Bu bilgileri canlandırırken hayal gücüm gelişti. Bu durumun öykümü daha iyi yazmamı sağladığını düşünüyorum.", S10 "Dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama etkinlikleri yeni bilgilerin aklımda kalmasını sağladı. Bu bilgilerle kendi öykümü daha iyi yazdım." cevabını vermiştir.

Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Dair İlişkisiz Örneklemler t-testi Sonuçları

Grup	n	x̄	ss	sd	t	*p*
Deney	10	128,50	7,82	9	3,339	0,009
Kontrol	10	110,70	18,01			

n: *katılımcı sayısı,* ***:*** *ortalama****, ss:*** *standart sapma,* ***sd:*** *serbestlik derecesi,* ***t:*** *analiz sonucu çıkan t değeri,* ***p:*** *p değeri*

Tablo 11'de dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama çalışmalarına katılan deney grubu öğrencilerinin "Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik" ortalamaları 128,50; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının 110,70 olduğu görülmektedir. Grupların son test başarı aritmetik ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı ($t(9)= 3,339$, $p=0,009$) bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Bulgular, yaratıcı drama çalışmalarının katılımcıların matematik okuryazarlığını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde matematik eğitiminde öğrenmeyi daha anlamlı hâle getiren ve öğrenciyi merkeze alıp aktif kılan, yenilikçi yöntem ve tekniklere dönük eğilimler artmaktadır. Matematik eğitimi; öğrencilerin yaşamları boyunca öğrenmeleri için önemli olan yaratıcı düşünme, problemlere çözüm üretme, estetik ve akıl yürütme gibi becerilerin gelişmesine imkân sunmaktadır (MEB, 2009). Bu becerilerin gelişmesi için yenilikçi yöntemlere ihtiyaç duyulmakta olup bunların arasında yaratıcı drama göze çarpmaktadır. Ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin matematik eğitiminde dijital öyküleme ve dramanın bir arada kullanıldığı herhangi bir araştırma bulunmamıştır. Bu araştırmanın ilişkili olduğu kavramlara yönelik yapılacak araştırmalara kaynaklık edebileceği ve alandaki eksikliğin kapatılması noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dijital Öykülerin Rubrik Değerlendirmesine İlişkin Sonuçlar

Matematik tarihi temalı dijital öykülerin değerlendirilmesinde deney grubunun rubrik değerlendirme puanı 40,9; kontrol grubunun 35,6'dır. Deney grubunun rubrik değerlendirmesinin daha yüksek çıkmasında deney grubunda yaratıcı drama tekniğinin kullanılmasının etkili olduğu kanısına varılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler beceri ve yeteneklerine uygun aktivite içinde bulunduklarında kendilerinde var olan hayal gücünü kullanmaları, teknoloji kullanım potansiyelleri, farklı bakış açıları kazanmaları (McNaughton, 2010), problem çözme ve yaratıcılık yetileri (Adıgüzel, 2018) ortaya çıkmaktadır. Özsoy (2010) kavramsal anlamaya sahip, sürece odaklanan, problem çözebilen, ezberden uzak, aynı zamanda yaratıcı düşünebilen ve düşüncelerini paylaşabilen bireylerin yetiştirilmesinde yaratıcı dramanın katkılarının oldukça fazla

olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin becerilerini, fikirlerini, duygularını keşfetme, derinleştirme, farklı bakış açıları kazandırma (McNaughton, 2010), yeteneklerini ortaya koyabilecekleri aktivitelerde kullanma fırsatı yakalayarak geliştirdikleri düşünülebilir. Literatürde yaratıcı drama kapsamındaki etkinliklerin öğrencilere çeşitlilik gösteren birçok yaşantıyı gözlemleme fırsatı sunduğu ve böylece öğrencilerin kendi yaşamına farklı bakış açısıyla yaklaşarak sorunlara farklı çözümler üretmeye başladığı belirtilmiştir (Selvi ve Öztürk, 2000). Literatürde yaratıcı drama yönteminin bireylerin yaratıcılık ve farklı düşünebilme becerilerini de geliştirdiği ve ortaya çıkardığı vurgulanmıştır (Morris, 2011; Susar Kırmızı, 2009). Alan yazındaki bu bilgiler yürütülen çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Deney grubuna yaratıcı drama uygulamasından ne öğrendikleri sorulduğunda "dramanın işleyişi, rol alma, rol paylaşımı, empati kurma, yaratıcılık, doğaçlama, iş birliği ve grup içi uyumun önemi" yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Gönen ve Uyar Dalkılıç (2017) yaratıcı dramaya eğitimde yer vermenin bireyin sorumluluk duygusunun ve bilişsel-sosyal-duygusal açıdan gelişimini, kendini ifade edebilme, aktif rol oynama, yaşamı çok yönlü algılama ve empati kurma, paylaşma, iş birliği yapma ve yaratıcı olmada etkili olduğunu ifade etmektedir. Süreç içerisinde bireyler, elde ettikleri deneyim ve bilgi arasında özgürce bir bağ kurabilmektedirler (Erdoğan, 2016). Öğrenci yanıtlarının, yaratıcı drama sürecinde öğrencilerin edindikleri bilgi ve deneyimler arasında kurulan bağın bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular çalışmanın nicel bulgularını desteklemektedir.

Deney grubuna drama etkinliklerinin matematikle ilgili tarihsel süreci öğrenmelerinde yardımcı olup olmadığı sorulduğunda öğrenciler, matematik konularının daha iyi akılda kaldığını ve daha iyi anladıklarını, matematik tarihini yaşayarak öğrendiklerini, matematiğin farklı bir anlam kazandığını ifade etmişlerdir. Altındal (2019) yaratıcı dramanın Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki amaçlara öğrenciyi ulaştırabilmeyi hedefleyen bir köprü niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Yaratıcı drama matematik konularını öğrenciler için soyut olmaktan çıkararak somut hâle getirmektedir. Ayrıca yaratıcı dramanın Matematik Dersi Öğretim Programı'nda bulunan matematiksel düşünme becerileri, matematik okuryazarlığı ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde

faydalı olduğunu ifade etmiştir. Gümüş (2017) yaratıcı drama yönteminin matematik öğretiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemiş olup yaratıcı dramanın bireylerin matematiğe ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etki sağladığını belirtmiştir. Soylu-Makas (2017) derslerde yaratıcı drama kullanılan etkinliklerin yanlış ve eksik öğrenmelerin engellenmesinde müfredatta etkinliklerine göre çok daha etkili olduğunu belirtmiştir. Alan yazınından elde edinilen bu sonuçlar öğrenci yanıtlarıyla paralellik göstermektedir.

Deney grubuna yaratıcı drama etkinliklerinin arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl etkilediği sorulduğunda "yardımsever olma, empati kurma, iş birliği içinde olma, kendini ifade etme, yeni arkadaşlar kazanma, daha samimi olma ve güvende hissetme" yanıtlarını vermişlerdir. Öğrencilere yaratıcı drama çalışmasıyla kendinde keşfettikleri yeni bir yönünün olup olmadığı sorulduğunda öğrenciler "canlandırma, empati kurma, iş birliği, içselleştirme, keşfetme ve sorumluluk alma" cevaplarını vermişlerdir. Adıgüzel (2013) dramanın genel amaçlarını; iş birliği yapabilme, kendini gerçekleştirme ve tanıma, hayal gücü ve yaratıcılığı, başkaları ile iletişim becerilerinin yanı sıra demokratik davranış ve tutumları, estetik davranışları, eleştirel ve bağımsız düşünebilme ile birlikte çalışma becerisi geliştirme, dil gelişimiyle birlikte sözel olan ve olmayan ifade becerileri, sosyal gelişim, birlikte çalışma ve eleştirel düşünebilme yeteneği kazandırma, kendilerine güven duyma olarak sıralamıştır. Sosyal gelişim açısından drama; duygudaşlık ve iletişim kurma, iş birliği, yeni arkadaşlar edinme, rol oynama ve beden dilini kullanma becerileri geliştirmektedir (Yeler, 2018). Literatürde yer alan bu ifadeler özel yetenekli öğrenciler tarafından verilen yanıtlar ile örtüşmektedir.

Deney grubu öğrencilerine matematik tarihi öğreniminde drama etkinlikleri yapılmasına yönelik görüşleri sorulmuş olup "ders eğlenceli oluyor, kendimi ifade edebiliyorum, matematiğe bakış açım değişiyor, ders farklılaşıyor, öz güvenimi destekliyor, yaparak yaşayarak öğretiyor ve motivasyonum artıyor" yanıtları alınmıştır. Derslerde yaratıcı dramaya yer vermenin etkili olduğu, başarı ve motivasyonu artırdığı ortaya konulmuştur (İspir ve Üstündağ, 2008). Adıgüzel (2010) eğitimde yaratıcı dramanın; öğrenenlerin aktif olarak grup içi ve dışı etkileşimler ile iş birliği içerisinde keşfedip sorgulamayla yaşantıya dayalı öğrenmeleri sağlayan bir teknik olarak bakılabileceğini vurgulamıştır. Bu yöntemdeki oyun ve dramatik ögelerin bireylerin olumlu tutum oluşturmasını ve

matematikle ilgili konular daha fazla sevmelerini sağlayarak matematikle ilgili konuları öğrenmek amacıyla ilgilerinin artmasına destek olmaktadır (Erdoğan, 2008; Yenilmez ve Uygan, 2010). Ayrıca matematik derslerinde yaratıcı drama kullanımı bireylerin matematik konularını yaparak-yaşayarak öğrenebilmeleri için elverişli ortamları sağlayıp onu daha fazla aktif bir hâle getirebilmektedir (Biber vd., 2015). Alan yazında bulunan bu ifadeler ile öğrenci yanıtları uyumluluk göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerine dijital öyküleme sürecinde drama etkinliği yapmanın kendilerine neler kazandırdığı sorulduğunda "hayal gücüm gelişti, yeni fikirler aklıma geldi, bilgilerin aklımda kalmasını sağladı ve öykümü daha iyi yazdım" yanıtları alınmıştır. Teknolojik gelişmeler ve teknolojik gelişmelerin eğitimde kullanılması öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta ve ilgisini çekmektedir. Dijital öykülemenin eğitimde kullanılması öğrenme sürecinin etkili ve verimli olarak gerçekleşmesinde farklı fırsatlar tanımaktadır (Huang vd., 2019). Drama yöntemi ise eğitimi daha etkili hâle getirerek duyguları ve duyguları kapsayan yeri doldurulamaz, benzersiz bir eğitim tecrübesi sunar (Kartol ve Bulut, 2022). Bu doğrultuda yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmesine ilişkin öğrenci yanıtları ile literatürdeki çalışmalarda beklenen sonuçlar uyum göstermektedir.

Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterliği Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Yürütülen çalışmada dijital öyküleme yönteminin kullanıldığı kontrol ve deney grubunun matematik okuryazarlığı öz yeterliği düzeyi uygulama sonrasında artış göstermiştir. Bu artışın etkinliklerde yaratıcı dramaya yer verilen deney grubunda daha fazla olması, yaratıcı drama tekniğinin matematik okuryazarlığı öz yeterliğini arttırmadaki etkililiğini ortaya koymaktadır. Literatürde matematik dersinde bu tekniğin kullanılmasının öğrencinin matematik dersine ilişkin öz güven ve olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunmakla beraber; dersi eğlenceli ve ilgi çekici kılma, derse aktif katılım ve öğrenilen bilgilerde kalıcılık ve öğrenciler arasında iş birliği gibi çok sayıda fayda sağladığını belirtmiştir (Coleman ve Davies, 2018; Çolak ve Aydoğdu İskenderoğlu, 2022). Ayrıca derslerde yaratıcı dramanın bir disiplinin öğrenilmesi bu disipline ait kavramlara ilişkin öz yeterliği geliştirdiği de ifade edilebilir (Duman ve Özçelik, 2018; Şahin, 2018; Yenilmez ve Uygan, 2010; Zaghloul, 2018). Yaratıcı dramanın matematik derslerinde matematiksel yeteneklerle kavramsal-zihinsel düşünmenin gelişmesini desteklediği (Al-deeb ve Aladini, 2021; Raja ve Bhalla, 2021) ve

matematiğe yönelik olumlu tutum değişikliğini sağladığı (Altındal, 2019; Şahin, 2018) ortaya konmuştur. Yaratıcı drama, farklı bakış açılarını kullanıp çözüm üreterek yeni formüller bulabilme gibi matematiksel becerileri geliştirme fırsatı sağlamaktadır (Ulubey ve Toraman, 2015). Gedik (2014) çalışmasında yaratıcı dramanın matematik derslerinde kullanılmasının bireylerin öz yeterlik algısını olumlu olarak etkilediğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonuçları, yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanımıyla ilgili olarak literatürle örtüşmektedir.

Yürütülen çalışmada nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre yaratıcı dramanın kullanılmasının dijital öyküleme destekli öğrenme sürecine sunduğu olumlu katkılar ortaya konulmuş olup matematik tarihi eğitimcilerine yol gösterici nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin derslere yaratıcı drama gibi yaklaşım, yöntem veya teknikleri taşıyabilmeleri için bilimsel araştırma bulguları gibi destekleyici bazı dayanaklara ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Bu durumun sebebi öğretim için en ekonomik ve etkili olan uygulama, yöntem veya tekniklerin seçimine ilişkin doğru seçimler ve çıkarımlarda bulunmanın en güvenli yolları arasında, konu ile ilgili araştırmaların irdelenmesi olmasıdır. Bu amaca yönelik araştırılan konuya ilişkin çıktıların eleştirel bir göz ile değerlendirilmesi, bilimsel yayınların derinlemesine incelenmesi ve daha nitelikli uygulamaların hazırlanabilmesi için yapılabileceklerin tespit edilmesi ile derslerde doğru seçimler yapılabilir. Bu bağlamda matematik derslerinde yaratıcı drama kullanımı konusunda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların artırılmasının derslerde kullanımına yol gösterilmesi bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin zorlandıkları matematik dersi konularında dijital öyküleme kullanımının ve bu konuda eğitimcilere yol gösterebilecek bilimsel çalışmaların artırılabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında dijital öyküleme süreci drama yöntemi ile bütünleştirilmiş olup başka araştırmalarda dijital öyküleme, öğrencileri aktif kılacak farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanılabilir. Böylece kullanılan farklı öğretim yöntem ve tekniklerin dijital öyküleme sürecindeki etkililiği incelenebilir. Dijital öykülemenin farklı derslerde de kullanımının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yürütülen araştırmanın dijital öykülerin değerlendirilmesi kısmında öğrencilerin görsel içeriklerin hazırlanması ve telif kriterlerinde zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler bu sorunu ortadan kaldırmak adına dijital öykü görsellerini hazırlama aşamasında yapay zekâ uygulamaları kullanmaları tavsiye edilmektedir. Bu sayede hem metne daha uygun görseller eklenebilecek hem de telif hakkına dikkat edilmiş olacaktır.

Extended Summary

Introduction

In this research; It is aimed to examine the effect of the use of creative drama in the history of mathematics education, the mathematical literacy self-efficacy of gifted students in the digital storytelling process and the digital stories they prepare, and the opinions of the students participating in the creative drama application. In order for the achievements in the education of the gifted to achieve their purpose, there is a need for enriched educational content and environments. As a result, it is important to concretize the history of mathematics, which is an abstract concept, by using technological application tools such as digital storytelling, which aims to provide gifted students with 21st century skills, and by using creative drama.

Methodology

The research was carried out using the exploratory sequential mixed method design, which is among the mixed method patterns. In the study in which the experimental group took part as a participant, creative drama was used in the digital storytelling process, and in the study in which the control group participated, learning was realized with the digital storytelling method. In the study, criterion sampling method was used. While the experimental group continued 10 weeks of creative drama-based learning, 2 hours each week, by the researcher himself; The control group was only involved in the digital storytelling process. In this study, digital storytelling rubric was used to determine the quality of the products prepared by the students in the digital storytelling process.

Findings

The gifted students in the experimental group stated that they learned the functioning of drama and improvisation (n=5), role-playing, cooperation and role sharing (n=3), empathy, the importance of in-group harmony and creativity (n=4)

in order to show the number of frequencies "n" from the creative drama activity. They stated that gifted students remembered and understood the mathematical subjects related to learning the historical process related to mathematics better in creative drama education (n = 4), learned the history of mathematics by experiencing it and mathematics gained a different meaning (n = 5). They stated that creative drama education of gifted students affected their relationships with their friends in terms of being helpful (n=4), empathizing and expressing themselves (n=5), being in cooperation, making new friends, being more sincere and feeling safe (n=3). They stated that thanks to the creative drama education of the gifted students in the experimental group, the students' self-directed animation (n=7), empathy and responsibility (n=4), cooperation and internalization (n=5) and exploration (n=3) skills improved. Gifted students learn about the use of creative drama activities in mathematics lessons, such as "The lesson is fun.", "I can express myself.", "My perspective on mathematics is changing.", "They teach by doing and living." (n=4); "The lesson is different.", "My motivation is increasing." (n=5) and "It supports my self-confidence." (n=3). To the question of what drama activities bring to gifted students in the digital storytelling process, she said, "My imagination has improved." and "New ideas came to my mind." (n=4); "It made me remember the information." and "I wrote my story better." (n=5). The average "Mathematical Literacy Self-Efficacy" of the experimental group students who participated in creative drama studies in the digital storytelling process was 128.50; It is seen that the mean of the control group students was 110.70.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

As a result of the research, it is thought that the use of creative drama technique in the experimental group is effective in the rubric evaluation of the experimental group students compared to the control group students. In many studies in the literature, it has been emphasized that the creative drama method also develops and reveals the creativity and different thinking skills of individuals (Morris, 2011; Susar Kırmızı, 2009). This information in the literature supports the study.

The students of the experimental group expressed a positive opinion about the conduct of drama activities in the learning of the history of mathematics. From the gifted students to those in the experimental group, he stated that doing drama

activities in the digital storytelling process made positive contributions to them. The use of digital storytelling in education also provides various opportunities for the effective and efficient realization of the learning process (Huang et al., 2019). The drama method in education, on the other hand, offers an irreplaceable and unique educational experience that encompasses both emotions and emotions, leading to a more effective form of education (Karkol & Bulut, 2022). In this direction, the students' responses to the inclusion of creative drama activities and the expected results in the studies in the literature are in harmony.

In the study, the mathematical literacy self-efficacy of the control and experimental group, in which the digital storytelling method was used, increased after the application. The fact that this increase is higher in the experimental group where creative drama is included in the activities reveals the effectiveness of the creative drama technique in increasing mathematical literacy self-efficacy. In the literature, the use of this technique in mathematics course contributes to the development of self-confidence and positive attitude towards the mathematics lesson; they stated that it provides many benefits such as making the lesson fun and engaging, active participation in the lesson and permanence in the information learned, and cooperation among students. (Coleman & Davies, 2018; Çolak & Aydoğdu İskenderoğlu, 2022). In this context, it is thought that increasing scientific studies on the use of creative drama in mathematics lessons will be beneficial in terms of its use in lessons.

Yazar Katkıları: Yazarlar eşit katkı oranına sahiptir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulunun 02.06.2022 tarihli E. 86837521 sayılı kararı gereğince çalışmanın etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 17-27.

Adıgüzel, H. Ö. (2010). Metafor (benzetme) yöntemi ile Türkiye ve Almanya örneklemindeki katılımcıların yaratıcı dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, *34*(153), 25-37.

Adıgüzel, Ö. (2013). *Creative drama in education* (4th ed.). Pegem-A Publishing.

Adıgüzel, Ö. (2018). *Creative drama in education* (4th ed.). Yapı Kredi Publications.

Alacapınar, G., & Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative dramain mathcourses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Research in Pedagogy, 10*(2), 265-284. https://doi.org/10.5937/IstrPed2002265G

Albano, G., & Pierri, A. (2014). Digital storytelling for improving mathematical literacy. In S. Carreira, N. Amado, K. Jones ve H. Jacinto (Eds), *Proceedings of the Problem@Web international conference: Technology, creativity and affect in mathematical problem solving* (pp. 23–34). Universidade do Algarve.

Al-deeb, M., & Aladini, A. (2021). CLIL and drama on conceptual knowledge and Logical thinking in Mathematics. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 12*(13), 6897- 6910. Retrieved from https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/10078

Alkan, A. (2019). The effect of code game lab software on the level of problem-solving skills in programming language teaching. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal, 50,* 480-493. https://doi.org/10.21764/maeuefd.486061.

Altındal, G. (2019). *The effect of creative drama method on students' achievements, attitudes and retention of knowledge in 3rd grade mathematics course* [Yayınlanmamış y*üksek* lisans tezi] Aksaray University Institute of Social Sciences.

Ay, Z. S., & Aydın, Ş., (2021). Alternative method in teaching statistics: creative drama," *In Current Studies in Educational Disciplines 2021*. *ISRES Publishing*, 195-205.

Aykaç, N., ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *3*(6), 25-44.

Baki, A. (2020). *Matematik tarihi ve felsefesi* (2. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Baypınar, K., & Tarım, K. (2019). The development of mathematical literacy self-efficacy scale for middle school: a reliability and validity study. Çukurova University Faculty of Education Journal, *48*(1), 878-909. https://doi.org/10.14812/cuefd.415291

Biber, B. T., İspir, O. A., & Zeynep, A. Y. (2015). An alternative teaching method for teaching the history of mathematics: Creative drama. İlköğretim Online, 14(4), 1384-1405. https://doi.org/10.17051/io.2015.50177

Bidwell, J. K. (1993). Humanize your classroom with the history of mathematics. *The Mathematics Teacher*, *86*(6), 461-464. https://doi.org/10.5951/MT.86.6.0461

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Casey, B. (2004). Mathematics problem-solving adventures: A language-arts-based supplementary series for early childhood that focuses on spatial sense. In D. H. Clements, J. Sarama & A.-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 377-389). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Casey, B., Kersh, J. E., & Young, J. M. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(1), 167- 172. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.011

Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., & Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 29-48. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.005

Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology.* Pearson Education Publication.

Coleman, C., & Davies, K. (2018). Striking Gold: Introducing Drama-Maths. *Wilf Malcolm Institute of Educational Research, 18*(1), 9-18. http://dx.doi.org/10.15663/tandc.v18i1.324

Creswell, J. W. (2017). *Introduction to mixed methods research.* (M. Sözbilir, Trans.). Pegem Akademi.

Çolak, G., & Aydoğdu İskender, T. (2022). Reflections from the use of creative drama method in teaching subtraction to 1st grade students. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 9*(2), 108-128. https://doi.org/10.17278/ijesim.1079967

Çopur, E., & Tümkaya, S. (2024). The effect of digital stories prepared according to realistic mathematics education on students› mathematical achievements, anxiety and attitudes. *International Journal of Educational Spectrum*, *6*(1), 120-146.

Davaslıgil, Ü. (1990). Superior children. *Yaşadıkça Eğitim, 13*(4), 211-221.

Demir, S., & Kılıçkıran, H. (2018). The effect of digital story application on the writing skills of gifted students. *Journal of Interdisciplinary Educational Research, 2*(4), 12-18. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/615042

Dinçer, B., ve Yılmaz, S. (2019). "Matematik dersinde dijital hikâye anlatımının açıklık kavramı öğretimine etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma." *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 8*(2), 49-57.

Dolunay, S. K., ve Koçyiğit, S. (2023). Drama yönteminin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisi: bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(3), 491-508. https://doi.org/10.16916/aded.1284985

Duatepe Paksu, A., & Ubuz B. (2007). Teacher opinions about creative drama-based mathematics lessons. *Journal of Creative Drama, 1*(3-4), 193-205.

Duman, B., & Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist, 20*(1-2), 215-222. https://doi.org/10.12973/eujer.10.1.13

Duman, B., & Özçelik, C. (2018). The effect of the creative drama-supported problem-based learning approach on the self-efficacy ability in geometry. *Universal Journal of Educational Research, 6*(12), 2918-2924. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061227

Durmaz, B. (2014). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme *düzeyleri.*[Doctoral dissertation]. Bursa Uludag University.

Durmaz, B. (2022). Mathematics education and drama: A systematic review. *Journal of Creative Drama*, *17*(2), 163-190. https://doi.org/10.21612/yader.2022.013

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Engin, R. A. (2022). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital hikayelerin değerlendirilmesi ve görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 706-750. https://doi.org/10.29299/kefad.943463

Erdoğan, S. (2006). *Examination of the effect of mathematics education given to six-year-old children with drama method on mathematics ability* [Unpublished Master's Thesis], Ankara University.

Erdoğan, S. (2008). *Mathematics activities with drama*. Nobel Publication Distribution.

Erdoğan, T. (2016). *Creative Drama Applications in Turkish Teaching.* Eğiten Kitap Publications.

Ereke, J. S., & Obeka, N. O. (2021). Students Attitudes towards learning drama in literature in Nigeria secondary schools. *Indiana Journal of Arts & Literature, 2*(12), 1-10. https://indianapublications.com/articles/IJAL_2(12)_110_61ccbb03aff522.39213154.pdf

Fleming, M., Merrell C., & Tymms P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education, 9*(2), 177-197.

Fried, M. N. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist? *Science & Education, 10*(4), 391-408. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011205014608

Gangi, J. M. (1990). Higher level thinking skills through drama. *Gifted Child Today Magazine*, *13*(1), 16-19. https://doi.org/10.1177/10762175900130010

Gedik, Ö. (2014). *The effect of creative drama method on students' different learning levels and self-efficacy perceptions in mathematics course* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.

Goral, M. B., & Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom, 11*(1), 3-4.

Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: Three case studies* [Unpublished doctor of philosophy thesis]. Arizona State University.

Gönen, M., & Uyar Dalkılıç, N. (2017). *Creative drama in child education*. Eğiten Kitap Yayınları.

Gümüş, H. G. (2017). *The effect of creative drama method in mathematics teaching on students' achievements, attitudes and retention of learning* [Unpublished master's thesis]. Mersin University.

Hansel, T. (1991). *Family Vacations that Work*. Lifejourney Books.

Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). *Educational Technology*. Springer Publication.

Ihlamur, Ş., ve Aykaç, M. (2016). Sanat eğitiminde Vincent Van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Eğitim Kongresi*, 499-511.

Incikabi, L. (2015). Teaching history of mathematics through digital stories: A technology integration model. In J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on educational technology integration and active learning* (pp.162- 176.). IGI Global Publication.

Incikabi, L., & Kildan, A. O. (2013). An analysis of early childhood teacher candidates' digital stories for mathematics teaching. *International Journal of Academic Research, 5*(2), 77- 81. https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.10

Istenic Starčič, A., Cotic, M., Solomonides, I., & Volk, M. (2016). Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology, 47*(1), 29-50. https://doi.org/10.1111/bjet.12253

İnan, C. (2015). A digital storytelling study project on mathematics course with preschool preservice teachers. *Educational Research and Reviews, 10*(10), 1476-1479.

İspir, E., & Üstündağ, T. (2008). Secondary 9th Grade Chemistry Course and Creative Drama Method. *Journal of Creative Drama, 3*(6), 89-100. https://doi.org/10.21612/yader.2008.012

Kangal, S. B., ve Arı, M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *38*(170), 308-320.

Karamık, G. A., & Gümüş, F. Ö. (2022). Matematik öğretimi için farklı bir uygulama: Sanal müze ve yaratıcı drama. *Gazi University Gazi Faculty of Education Journal, 42*(3), 1915-1957. https://doi.org/10.17152/gefad.1089444

Kartol, A., & Bulut, S. (2022). Investigation of creative drama attitudes of school counselors in peer bullying intervention: The example of TUBITAK 4005 project. *MANAS Journal of Social Research, 11*(2), 470- 482. https://doi.org/10.33206/mjss.910964

Kayhan, H., C. (2004). *The effect of creative drama on learning, retention of knowledge and attitudes towards mathematics in 6th grade mathematics course* [Master's thesis]. Gazi University.

Kılıç, Z. (2004). *Meslek eğitiminde projeye dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* [Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi.

Kildan, A. O., & Incikabi, L. (2015). Effects on the technological pedagogical content knowledge of early childhood teacher candidates using digital storytelling to teach mathematics. *Education 3-13, 43*(3), 238-248. https://doi.org/10.1080/03004279.2013.804852

Koyuncu, M. K. (2020). *Mathematics education in the age of Industry 4.0.* In M.M. İnceoğlu (Ed.), *Industry 4.0 (Fourth Industrial Revolution) and Education* (pp. 235-262). Abaküs Publishing.

Kök, B. (2012). *The effect of differentiated geometry teaching on gifted and talented students in view of creativity, spatial ability and success* [Unpublished doctor of philosophy thesis]. İstanbul University.

Küçükoğlu, U., ve İncikabı, L. (2020a). Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihi bağlamında hazırladıkları dijital öyküler üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 140-162.

Küçükoğlu, U., ve İncikabı, L. (2020b). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tarihi Hakkında Dijital Öykü Tasarım Süreçleri ve Bu Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, *4*(2), 179-198.

Lewis, W. (1972). The Early Dramas of Reinhard Johannes Sorge: A Poet's Search for the Inner Light. *Modern Drama*, *14*(4), 449-454. https://doi.org/10.3138/md.14.4.449

McNaughton, M.J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogyinaction. *Pedagogy, Culture & Society, (18*)3, 289-308. https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. [MEB] (1999). İlköğretimde Drama. I. Milli Eğitim Yayınevi. Ankara

Millî Eğitim Bakanlığı. [MEB] (2022). *Science and art centers primary mathematics auxiliary course material*. https://www.meb.gov.tr/ozel-yetenekli-ogrenciler-icin-19alanda-yardimci-ders- materyalleri/ haber/25814/tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Mathematics course curriculum primary and secondary school* grades *1-8.* MoNE publications http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329

Millî Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20 Programlari/ortaokul/2010- 2011/Matematik%20-%206%20.pdf

Morris, R. J. (2011). *Responses of listener-viewers in digital storytelling: Collaborations in the intermediate classroom and the middle school library* [Unpublished doctor of philosophy thesis]. University of Pittsburgh.

Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oak, Corwin Publication.

Olkun, S., & Toluk, Z. (2003). *Activity-based mathematics teaching in primary education.* Anı Publishing.

Omniewski, R. (1999). *The effects of an arts infusion approach on the mathematics achievement of second-grade students* [Unpublished doctor of philosophy thesis]. The University of Texas.

Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P., ve Kurt, A.A. (2015). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri ve Teknoloji Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 65-76.

Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(3), 1189-1210. https://doi.org/10.14686/buefad.340057

Özsoy, N. (2010). *Alternative Activities in Mathematics Teaching: Creative Drama Applications.* Adnan Menderes University Publications.

Özsoy, N. (2003). Using creative drama method in elementary mathematics lessons. *Balıkesir University Journal of Institute of Science and Technology, 5*(2), 112-119.

Raja, V., & Bhalla, D. O. (2021). Impact of Carnatic music training on the mathematical ability of children. *Early Child Development and Care, 191*(12), 1911-1921. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1832484

Reimer, L., & Reimer, W. (1995). Connecting mathematics with its history: A powerful, practical linkage. In A. House & A. F. Coxford (Eds.), *Connecting mathematics across the curriculum, 1995 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics* (1st ed, pp. 104 -114). National Council of Teachers of Mathematics.

Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and Teacher Education Annual, 1*(709), 1-9.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*, 220-228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development, 56*(4), 487-506. https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8

Saltık Ayhanöz, G., Kahraman, E., & Gedik Altun, S. D. (2023). Evaluation of the gifted students' digital story designs on the history of geometry and their opinions regarding the process. *International Journal of Education Technology and Science, 3*(3), 818-842.

Saltık Ayhanöz, G., ve Kahraman, E. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin geometri tarihi hakkında hazırladıkları dijital öyküler üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, *42*(2), 607-678. https://doi.org/10.7822/omuefd.1242567

Saltık Ayhanöz, G. (2021). *Using Digital Stories in Mathematics Education.* Social Humanities and Education, 172-196. https://www.guvenplus.com.tr/imagesbuyuk/3c48aSBVEBGB.pdf#page=177

Saltık Ayhanöz, G., Kahraman, E., & Akmeşe, S. (2022). TÜBİTAK 4004 Nature Education and Science Schools "Mathematics Is In My Nature!" Evaluation of the Project. International Journal of Scholars in Education, 5(1), 34-48. https://doi.org/10.52134/ueader.1073161

San, İ. (2002). *"Yaratıcı drama- eğitsel boyutları" yaratıcı drama 1985- 1995 Yazılar*. Naturel Yayınları.

Sancar Tokmak, H., & Incikabi, L. (2013). Integration of the computer games into early childhood education pre-service teachers' mathematics teaching. In Jared, K. (Ed.) *Research perspectives and best practices in educational technology integration* (pp. 178-196). IGI Global Publication.

Savaş, İ., ve Can, İ. (2011). Euro-Dolar Paritesi ve Reel Döviz Kuru'nun İMKB 100 Endeksi'ne Etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 6*(1), 323-339.

Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). Digital Storytelling in Educational Context: A Rubric Development Study. *Educational Technology Theory and Practice*, *6*(2), 65-84. https://doi.org/10.17943/etku.12600

Selvi, K. ve Öztürk, A. (2000). Yaratıcı drama yöntemi ile fen öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, *25*(116), 42-46.

Soner, S. (2005). *The effectiveness of teaching with drama method in addition and subtraction of fractional numbers in elementary mathematics course* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.

Soylu Makas, F. (2017). *The effect of creative drama method on achievement, attitude and retention of learning in fourth grade mathematics course* [Unpublished master's thesis]. Uludağ University.

Sözer, N. (2006). *Drama method in elementary school 4th grade mathematics course on students' achievement, attitudes and retention of learning* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.

Stanton, K., Stephanie C., & Kathryn D. (2018). "Self-efficacy, Teacher Concerns, and Levels of Implementation among Teachers Participating in Drama-based Instruction Professional Development." *Teacher Development, 22*(1), 51-77. https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308430

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 51-67.

Stewig, J. W., & Vail, N. J. (1985). The relation between creative drama and oral language growth. *The Clearing House, 58*(6), 261-264.

Şahin, B. (2018). Learning mathematics with creative drama. *Journal of Inquiry Based Activities, 8*(1), 37-50.

Şahin, B. (2015). Examining the views of elementary mathematics teachers towards the use of creative drama method in mathematics lessons. *Journal of Creative Drama, 10*(1), 51-62.

Şengül, S., & Ekinözü, İ. (2006). The effect of animation method on students' mathematics attitude. *Kastamonu Journal of Education, 14*(2), 517-526. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.373

Talan, T. (2019). *Dijital öyküleme yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu *Tam Metin Kitabı,* 692-709.

Talan, T. (2021). Meta-analytic and meta-thematic analysis of digital storytelling method. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *2021*(1), 18-38. https://doi.org/10.14686/buefad.706231

Tanrıseven, I. (2000). *Using dramatization as a problem-solving strategy in mathematics teaching*. [Unpublished master's thesis]. Marmara University.

Terzi, İ. P. (2019). *Ortaokul 6. sınıf matematik dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının matematiğe yönelik tutuma ve kaygıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tzanakis, C., & Arcavi, A. (2000). Integrating history of mathematics in the classroom: An analytic survey in Fauvel and Van Maanen (Eds.), *History in mathematics education*: *The ICMI Study* (pp. 201-240). Kluwer Publication.

Ulubey, Ö, & Toraman, Ç. (2015). The effect of creative drama method on academic achievement: a meta-analysis study. *Mustafa Kemal University Journal of Institute of Social Sciences, 12*(32), 195-220.

Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. (3rded.), Pearson Education Inc.

Winstead, A. (1997). Dramatic Prelude. *Gifted Child Today*, *20*(1), 16-29.

Wu, H. (2008). Adapting Shakespeare from Western drama to Chinese opera. *Shakespeare in Southern Africa*, *20*(1), 1-12. https://hdl.handle.net/10520/EJC48114

Yeler, M. (2018). Student views on the effect of creative drama practices in human relations and communication course. *Journal of Creative Drama, 13*(2), 213-236.

Yenilmez, K., & Uygan, C. (2010). The effect of creative drama method on elementary school 7th grade students' self-efficacy beliefs towards geometry. *Kastamonu Journal of Education, 18*(3), 931-942.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E., & Adıgüzel, Ö. (2020). Using creative drama as a method: teacher views in mathematics teaching. *Journal of the Faculty of Fine Arts, 2*(2), 109-135.

Zaghloul, H. S. (2018). Using creative educational drama to enhance self-development skills for the students at university level. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 9*(4), 71-77. https://doi.org/10.14569/IJACSA.2018.090413

EK

Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Tarihi Temalı Drama Etkinliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Görüşme Soruları

1. Yaratıcı drama uygulaması öğrendiklerini etkiledi mi? Nasıl?
2. Drama etkinlikleri, matematik dersiyle ilgili tarihsel süreçleri öğrenmede size yardımcı oldu mu?
3. Bu etkinlik arkadaşlarınla ilişkilerini nasıl etkiledi?
4. Bu çalışma sayesinde kendinle ilgili bir yönünü keşfettin mi? Hangi yönün? Nasıl?
5. Matematik tarihi derslerinde drama etkinliklerinin yapılması sizce olumlu mudur? Nasıl?
6. Dijital öyküleme sürecinde drama etkinliği yapmamız sana ne kazandırdı?

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Tasarlanan Doğa Eğitimi Programının Yaratıcı Problem Çözme Perspektifinden Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sami Sezer ARBAĞ[1], Hasret NUHOĞLU[2], Kader ARKAN SEZGİN[3], Muhammed ŞEN[4]

1 Uzman Öğretmen, İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezi, samisezer.arbag@meb.gov.tr. ORCID: 0000-0002-9096-9952

2 Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr. ORCID: 0000-0002-9985-4203

3 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, kader.arkansezgin@meb.gov.tr. ORCID: 0000-0003-1283-8591

4 Uzman Öğretmen, İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezi, senmuhammed@yahoo.com. ORCID: 0000-0003-0029-9105

Gönderilme Tarihi: 14.10.2024 Kabul Tarihi: 19.03.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1566628

Atıf: "Arbağ, S. S., Nuhoğlu, H., Arkan Sezgin, K. ve Şen, M. (2025). Özel yetenekli öğrencilere yönelik tasarlanan doğa eğitimi programının yaratıcı problem çözme perspektifinden değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 54*(247), sayfa 1311-1352. DOI: 10.37669/milliegitim.1566628 "

Öz

Bu çalışmanın temel amacı; özel yetenekli öğrencilere, doğayı keşfetme ve doğada yaratıcı problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik bir doğa eğitimi programı tasarlamak, programı uygulamak ve programın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme durumlarına etkisini analiz etmektir. Çalışmanın diğer amacı da programın niteliğinin özel yetenekli öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir. Nitel ve nicel çalışmaların birlikte yürütüldüğü karma araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırmanın nicel boyutunda Yaratıcı Problem Çözme Envanteri kullanılırken, nitel boyutunda öğrenci memnuniyeti ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma grubunu özel yetenekli tanısı almış, 58 ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan ve yaparak yaşayarak öğrenme temelli geliştirilen program; gözlem, atölye çalışmaları, doğa oyunları, yarışmalar, yaratıcı drama etkinlikleri, deneyler ve düşünme etkinlikleri gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile zenginleştirilerek özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, yaratıcı problem çözme becerilerinde anlamlı bir artma olduğu görülmüştür. Etkinlik programının, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmede orta derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler etkinlikleri eğlenceli bulduğunu, problem çözmede çözüm odaklı olma ile ilgili görüşlerinin farklılaştığını, iş birliği içinde çalışma, empati kurma gibi konularda farklı görüşler edindiklerini belirtmişlerdir. Yaratıcı problem çözme becerilerinde az gelişme gösteren öğrencilerin, daha fazla gelişme gösterenlere göre projeden daha fazla kazanım elde ettikleri ve daha çok geri bildirimde bulundukları belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurularak programın olumlu ve olumsuz yanları tartışılmış ve yeni planlanacak programlar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *özel yetenekli öğrenciler, doğa eğitimi, yaratıcı sorun çözme*

*Bu çalışma TÜBİTAK 4004 programı kapsamında desteklenen Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğada Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi isimli proje çalışmasından oluşturulmuştur. Bu çalışmanın bir kısmı Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğada Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Tasarlanan Etkinliklerin Değerlendirilmesi isimli başlıkla 9.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

The Evaluation of the Nature Education Program Designed for Gifted Students from the Perspective of Creative Problem Solving

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to design, implement, and evaluate a nature education program to help gifted students explore nature and enhance their creative problem-solving skills. The program also seeks to assess its impact on these skills and gather student feedback on its quality. Using a mixed-methods approach, the research combined quantitative and qualitative techniques. The Creative Problem Solving Inventory was used for quantitative analysis, while student satisfaction surveys and semi-structured interviews provided qualitative insights. The study involved 58 gifted 6th and 7th-grade students. The program, designed to be student-centered and experiential, incorporated diverse activities such as observation, workshops, nature games, creative drama, experiments, and thinking exercises, all tailored for gifted learners. Analysis of the data revealed a significant improvement in students' creative problem-solving skills, with the program being moderately effective. Students found the activities engaging and reported changes in their problem-solving approaches, collaboration skills, and empathy. Interestingly, students who initially showed lower levels of improvement gained more from the program and provided more feedback compared to those with higher initial skills. The study concluded by discussing the program's strengths and weaknesses and offering recommendations for future improvements.

Keywords: *gifted students, nature science education, creative problem solving skills*

Giriş

Türkiye'de özel yetenekli bireyler, akranlarına kıyasla daha hızlı öğrenme, yaratıcılık, sanat, liderlik gibi alanlarda üstün yeteneklere sahip olan; soyut düşünebilen, bağımsız çalışmaya istekli ve yüksek performans gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Ataman'a (2004) göre özel yetenekli bireyler meraklılık, farklı deneyimlere açık olma, bağımsız ve tek başına çalışma, problem çözümünde farklı çözüm yolları üretebilme, yaratıcılık, risk almaya yönelik isteklilik, aşırı duyarlılık gibi özellikleri ile normal gelişim gösteren akranlarından ayrılırlar. Dağlıoğlu'na (2010) göre, üstün yetenekli öğrenciler, ilgi alanları, öğrenme derinliği ve hızı gibi konularda bireysel farklılıklar gösterirler. Bazı araştırmalar (Hodge ve Kemp, 2000; Jackson, 2003; Sankar-DeLeeuw, 1999; Rotigel, 2003), üstün yetenekli çocukların erken dönem dil gelişimi, güçlü sözel ve görsel zekâ ve problem çözmeye yönelik yoğun bir ilgi gibi ortak özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Harrison (2004) ve Rotigel'e (2003) göre, üstün yetenekli

öğrenciler, bilinen ve bilinmeyen arasındaki tanıdık ilişkilerin ötesine geçerek yeni bağlantılar kurma, yeni bilgileri çok az tekrarla kavrama ve dünyadaki olayları daha derinlemesine anlama gibi üstün bilişsel özelliklere sahip olmalarına rağmen söz konusu özellikleri benzer düzeyde gösteremeyebilirler. Özel yetenekli bireyler hem tipik gelişen akranlarından hem de birbirlerinden farklılaşmaktadırlar (Rotigel, 2003). Bu farklılıklar, bireylerin eğitim ihtiyaçları, öğrenme biçimleri, motivasyonları, kişilik özellikleri, duygusal dünyaları ve geçmiş deneyimleri gibi birçok farklı boyutta ortaya çıkabilir (Davis vd., 2011). Bu özellikler sebebiyle özel yetenekli öğrencilerin farklı ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına uygun öğretim programlarının oluşturulması önemli bir ihtiyaçtır; çünkü bu öğrenciler üstün yeteneklerini geliştirebilmek için standart eğitimin ötesinde desteğe ihtiyaç duyarlar (VanTassel-Baska, 2005; Coşkun vd., 2019). Bu destekler, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz aynı zamanda bireyin duygusal ve sosyal gelişimine de katkı sağlayabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine destek sağlamak, eğitim sistemimizin önemli amaçlarından biridir. Bu doğrultuda, özel yetenekli bireylerin yaşam amaçlarını ve toplumdaki yerlerini sorgulamalarına olanak tanıyan bir sistem, onların kendilerini ve dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Bu süreçte, bireylerin sağlıklı bir kişilik ve güçlü bir öz güven geliştirmeleri beklenir (Silverman, 1993). Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarını destekleyen eğitim modellerinin geliştirilmesi önem taşımakta ve bu alanda çeşitli araştırmalar (Ceylan ve Umdu-Topsakal, 2023 ; Karaduman, 2010; Ülger, 2019) yürütülmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve özel yetenek alanlarına göre öğrenciler farklılaştırılmış eğitimden faydalandıkları takdirde aldıkları eğitimden maksimum fayda sağlayabilirler.

Farklı alanlarda geliştirilen farklılaştırılmış eğitim programları içinde fen bilimleri ile ilgili eğitim programlarına da literatürde rastlanmaktadır (Kaya vd., 2022). Özel yetenekli öğrencilerin fen bilimlerine gösterdiği ilgi, onların doğuştan gelen merak ve hayal güçlerinin, bu alandaki keşifler yoluyla beslenmesiyle açıklanabilir (Smutny ve Von Fremd, 2004). Bu öğrenciler, fen bilimleri dersinde çeşitli gerçekleri derinlemesine bilir ve bilimsel kavramları kavrama konusunda yüksek bir anlayışa sahiptirler (Gould vd., 2003). Ayrıca, spesifik örneklerden öğrendiklerini daha genel örnekler üzerine aktarma yeteneklerine sahiptirler (Kopelman vd., 1977; Ngoi ve Voldracek, 2004). Bu bilgiyi çevrelerindeki olayları dikkatlice gözlemleyerek elde ederler (Karnes ve Riley, 2005), diğerlerinin

gözünden kaçan problemleri tanımlama yeteneğine sahiptirler (Meador, 2003); deneyler yaparak ve bilinmeyen sorunları çözmekten keyif alarak öğrenirler. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006), özel yetenekli öğrencilerin meraklarını ve zihinlerini, fen dersi kadar etkili bir şekilde zorlayabilecek başka bir ders alanı olmadığını vurgularlar. Bu nedenle fen bilimleri eğitimi, özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgileri, onların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Fen bilimleri, yalnızca kavramsal bilgiyi öğretmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyerek, problem çözme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar (Meador, 2003; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006). Öğretim programlarının sınıf içi ortamlarda uygulanması, fen bilimleri etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülmesini genellikle sınırlandırırken, yaz kampları, bilim müzeleri ve bilim fuarları gibi okul dışı ortamlar bu etkinlikler için daha esnek öğrenme ortamı sağlar (Baran vd., 2019).

Bilim kampları, öğrencilere teorik bilgileri pratik deneyimlerle birleştirme fırsatı verirken, doğa eğitimleri ise öğrencilerin çevrelerindeki doğal süreçleri gözlemlemelerine ve bu süreçleri anlamalarına olanak tanır (Baran vd., 2019). Mohr-Schroeder vd.'ye (2014) göre, okul dışında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilere ders kitaplarında bulunmayan problem çözme etkinliklerine katılma fırsatı sunar.

Karamustafaoğlu ve Pektaş (2023) tarafından yapılan araştırmaya göre, okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan sorgulayıcı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Ancak, bu becerilerin daha etkili bir şekilde gelişebilmesi için öğrencilerin gerçek dünya problemlerine yenilikçi çözümler üretmesi, iş birliği yapması ve bulgularını başkalarıyla paylaşması gerekmektedir. Bu noktada, doğa eğitimleri önemli bir rol oynamaktadır. Deneyim temelli öğrenme ortamları sunan doğa eğitimleri, öğrencilerin günlük yaşam problemlerini keşfetmelerine ve çözüm üretmelerine olanak tanımaktadır (Berg vd., 2021).

Deneyim temelli öğrenme ortamları, özel yetenekli bireylerin potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ülkemizde, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), K-12 düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarını ve kapasitelerini en üst

düzeyde geliştirip kullanmalarını sağlamak amacıyla özel eğitim kurumları olarak açılmıştır. BİLSEM'lerde, üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış eğitim kapsamında yaratıcılık, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler ön plana çıkarılmaktadır (MEB, 2022). Bu araştırmada etkisi incelenen program özel yetenekli öğrencilerin doğada yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bunun nedeni özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili alan yazını tarandığında özel yeteneklilik, problem çözme ve yaratıcılık kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğunun görülmesidir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015; Renzulli, 2002; Silvia, 2015). Nitekim yaratıcı problem çözme kavramı da bu ilişki sebebiyle ortaya çıkmıştır. Treffinger ve Isaksen (2005), yaratıcı problem çözme sürecinde kullanılan problemlerin daha doğal, esnek ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu belirterek, bu özelliklerin problemleri diğerlerinden ayırdığını vurgulamaktadır. İncebacak ve Ersoy'a (2019) göre, yaratıcı problem çözme süreçleri, bireylerin ve grupların düşünce yapılarını, problem çözme yaklaşımlarını ve birbirleriyle etkileşimlerini gözlemlemek için değerli bir fırsat sunar. Ayrıca, bu süreçler sayesinde sorunların gerçek yaşam bağlamları içinde nasıl ortaya çıktığı ve çözümlerin nasıl uygulanabileceği daha iyi anlaşılır. Günlük yaşamın karmaşık yapısı, sorunların tek boyutlu çözümlerle halledilemeyeceğini gösterir; bu nedenle yaratıcı düşünceye ihtiyaç duyulur (Senemoğlu, 2012). Yaratıcı problem çözme, öğrencilerin bilgiyi yalnızca ezberlemek yerine; değerlendirme, analiz etme ve yeni bağlamlara uyarlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreç, bireylerin yaşam boyu öğrenen, düşünen ve üreten bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (Özkök, 2004). Bu nedenle, disiplinler arası etkinliklerden oluşan programlarda yaratıcı problem çözme yaklaşımının benimsenmesi önemli görülmektedir. Özellikle özel yetenekli bireyler; karmaşık problemleri çözme, özgün fikirler üretme ve yenilikçi çözümler geliştirme noktasında yüksek performans göstermekte ve bu alanlarda güçlü bir potansiyele sahip olmaktadır (Runco, 2004; Ercan-Yalman ve Çepni, 2021).

Sternberg'in (1999) yaptığı araştırma, özel yetenekli öğrencilerin yalnızca yaratıcı problem çözme becerilerinde değil, aynı zamanda bilgi işleme ve analitik düşünme yeteneklerinde de üst düzey performans sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, özel yetenekli bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için çeşitlendirilmiş ve etkili eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini destekleyen eğitim yaklaşımlarının, doğa ile

etkileşim içinde gerçekleştirilen programlarla daha da güçlendirilebileceği öngörülmektedir. Doğa temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin problem çözme süreçlerine farklı bakış açıları kazandırarak onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Ceylan ve Aslan, 2021; Ogurlu, 2016; Orhan, 2022; Su, 2019).

Ülkemizde, özel yetenekli öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye yönelik olarak TÜBİTAK tarafından pek çok ulusal ve uluslararası yaz kampı ve doğa etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlikler; öğrencilerin eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini (Öztürk ve Bozkurt Altan, 2019), STEM alanına olan ilgilerini ve motivasyonlarını (Öztürk vd., 2020), çevre okuryazarlık düzeylerini (Nuhoğlu ve İmamoğlu, 2018) artırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmek (Çetinkaya, 2013), çevresel farkındalık ve duyarlılığı güçlendirmek (Ayaydın vd., 2018), çevresel algı ve tutumları iyileştirmek (Kaçar ve diğerleri, 2018), 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak (Özçelik ve Akgündüz, 2018) ve deniz ile kent etkileşimine dair tutumları geliştirmek (Küçükler vd., 2019) hedeflenmiştir. Doğa eğitimine katılan özel yetenekli öğrenciler de düşünme becerilerini geliştirdiklerini, sosyal ve duygusal olarak doyuma ulaştıklarını, çevreye yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir (Ceylan ve Aslan, 2021). Doğa eğitimi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olmasına rağmen, müfredatta bu tür uygulamalara yeterince yer verilmediği belirtilmektedir (Ceylan ve Aslan, 2021; Ogurlu, 2016; Orhan, 2022; Su, 2019). Bu amaçla TÜBİTAK tarafından desteklenen "Problem Çöz, Hayatı Yaşa! Özel Yetenekli Öğrencilerin Doğada Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı proje gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, özel yetenekli öğrenciler için doğada yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir doğa eğitimi programı tasarlamak, uygulamak ve bu programın özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri ile doğaya bağlılık düzeylerine etkisini analiz etmektir. Ayrıca, programın özel yetenekli öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemek de araştırmanın amaçları arasındadır.

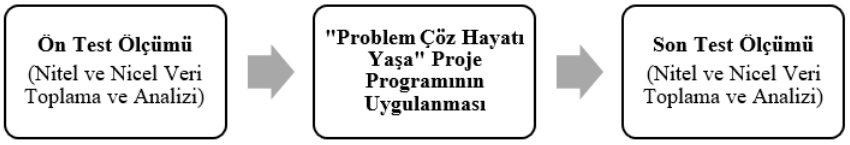
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden birleştirme deseni kullanılmıştır. Birleştirme (çeşitleme) deseni, nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı toplanması ve analiz edilmesinin ardından, bu iki farklı veri türünden elde edilen bulguların birleştirilerek daha zengin ve derinlemesine bir anlayışa ulaşmayı hedefleyen bir karma yöntem yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Araştırmada uygulanan birleştirme deseninin simgesel görünümü Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Sürecinin Simgesel Görünümü


Ön Test Ölçümü
(Nitel ve Nicel Veri Toplama ve Analizi)
"Problem Çöz Hayatı Yaşa" Proje Programının Uygulanması
Son Test Ölçümü
(Nitel ve Nicel Veri Toplama ve Analizi)

Araştırmada, nicel boyut için bir gruba ön test ve işlem sonrası son test uygulanarak değişim ölçülmüştür. Nitel boyutta ise durum çalışması modeli ile derinlemesine bir inceleme yapılmıştır. Tek gruplu ön test-son test tasarımında, bir gruba bir müdahale öncesinde ve sonrasında aynı ölçüm aracı uygulanır. Böylece müdahalenin bireylerde oluşturduğu değişimin boyutu ortaya çıkarılır (Büyüköztürk, 2019). Durum çalışması, "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki durum, doğayı keşfetme ve doğada yaratıcı problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik hazırlanan doğa eğitimi programının öğrencilerde nasıl bir etki oluşturduğu ile ilgilidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında, İstanbul il sınırları içerisinde bulunan 16 farklı BİLSEM'de eğitim öğretime devam eden 6 ve 7. sınıf seviyesinden özel yetenekli 58 BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı) öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin, 54'ü (%93.10) genel zihinsel; 4'ü (%6.90) ise görsel sanatlar yetenek alanında

BİLSEM'lerde eğitimine devam etmektedir. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile gönüllülük esası ile seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırma konusuyla ilgili farklı görüşlere, deneyimlere ve özelliklere sahip bireylerin bir araya getirilerek, çalışmanın genel geçerliliğini arttırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerin farklı değişkenlere göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrenci Profiline Yönelik Veriler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	27	46.55
	Erkek	31	53.45
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	37	63.79
	7. sınıf	21	36.21
Okul Türü	Devlet okulu	30	51.73
	Özel okul	28	48.27
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Almayan	4	6.90
	1 yıl alan	13	22.41
	2 yıl alan	15	25.86
	3 yıl ve daha fazla alan	26	44.83
Evdeki Kitap Sayısı	11-25	2	3.45
	26-100	11	18.97
	101-200	20	34.48
	201-500	17	29.31
	500'den fazla	8	13.79

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin 27'si (%46.55) kız, 31'i (%53.45) erkek; 37'si (%63.79) 6. sınıf, 21'i (%36.21) 7. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Okul türüne göre incelendiğinde öğrencilerin 30'u (%51.73) devlet okulunda, 28'i (%48.27) ise özel okulda eğitim öğretim hayatına devam etmektedir. Örneklemdeki öğrencilerin çoğunluğunun (%44.83) üç yıl ve daha fazla okul öncesi eğitimi aldığı, öğrencilerin çoğunluğunun (%63.79) ise evlerindeki kitap sayısının 101-500 kitap arasında olduğu görülmektedir.

Problem Çöz Hayatı Yaşa Etkinlik Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması

"Problem Çöz Hayatı Yaşa Etkinlik Programı" ihtiyaç analizi, etkinliklerin tasarlanması, etkinliklerin geliştirilmesi, etkinliklerin uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarıyla tasarlanıp uygulanmıştır. İhtiyaç analizi sürecinde araştırma sonuçları ve proje raporları incelenmiş, bu incelemelere öğretmen gözlemleri eklenerek özel yetenekli öğrencilerin beklentileri, mevcut ve beceri yeterlikleri belirlenmiştir. Buna uygun öğrenme ortamı ve program hedefleri belirlenmiştir. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları; yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerine katılım, ebeveynden bağımsız günlük yaşam becerilerini geliştirme, bilimsel süreç becerileri, yaratıcı problem çözme, doğa etiği ve doğaya uyum becerilerini geliştirme olarak belirlenmiştir.

İhtiyaç analizi doğrultusunda BİLSEM öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Problem Çöz Hayatı Yaşa Etkinlikleri (PÇHYE)" programı uygulanmıştır. Uygulama konaklamalı olarak yedi gün ve toplam 45 saat olarak yürütülmüştür. Tema ve amaçlara göre programda gerçekleştirilen etkinlikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Tema ve Program Alt Amaçlarına Göre Programda Gerçekleştirilen Etkinlikler

Tema	Programın Alt Amacı	Program Etkinlikleri
YARATICI PROBLEM ÇÖZME	Yaratıcı problem çözme becerilerini doğada geliştirir. Yaratıcı problem çözme sürecini deneyimler. Doğada hayatta kalma ile problem çözme becerisi arasında ilişki kurar. Yaşam becerileri ile ilgili farkındalık kazanır.	Doğada STEAM Atölyesi Karekodlarla Ağaçları Tanıyorum Çiçeğim Kurumasın, Çiçek Sulama Sistemi Tasarlıyorum Herbaryum Nasıl Oluşturulur? SCAMPER ile Doğada Hayatta Kalma Karbon Salınımı ile Mücadele Ediyorum Durduran ve Yavaşlatan Yüzeylerde Arabamın Hızını Ölçüyorum Güneş Panelli Şapka Yapıyorum
YARATICILIK	Bilim ve sanat bağlamında doğa ile ilişkili sanat eserleri, eğitici kutu oyunları, materyaller tasarlar.	Her İnsan Bir Enstrüman Yaratıcı Oyun Tasarımı Görsel Bitki İndeksi Güneş Sistemindeki Boyutları Öğreniyorum Müzik ile Harekettir Bereket Oynayalım Söyleyelim Testimi Şekillendiriyorum
DOĞA	Doğa bilimleri ile sosyal ve beşeri bilimler arasında ilişki kurar.	Böcek Dünyası ve Yaban Hayatı Ksilaryum ve Hebaryumda Botanik Çalışmalarının Keşfi Orman Ekosistemi ve Silvikültür Çalışmalarının Keşfi Doğada Hayatta Kalma Doğada Gündüz Yön Bulma Doğada Gece Yön Bulma Kayaç Türlerini Fark Et

Verileri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri Baran-Bulut vd., (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri", araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğrenci Etkinlik Değerlendirme ve Memnuniyet Anketi" ile nitel veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır.

1.Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri

Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin yaratıcı problem çözme özelliklerini belirlemek amacıyla, Baran-Bulut, İpek ve Aygün (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri" kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde 40 maddeden oluşan Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri'nin ıraksak düşünme, yakınsak düşünme, motivasyon, çevre, genel bilgi ve beceri olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Uyarlama çalışmasında araştırmacılar ölçüm güvenirliğini alt boyutlar için .73 ve .88 arasında olduğunu, geçerlik kanıtı için ise her bir alt boyut için anlamlı bir model uyumu elde edildiğini raporlamıştır. Yaratıcı problem çözme envanterinden bu araştırma kapsamında elde edilen ölçümlerin güvenirliği alt boyutlar için sırasıyla .84, .87, .79, .89 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, yaratıcı problem çözme özellikleri envanterinden elde edilen puanların güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

2.Öğrenci Etkinlik Değerlendirme ve Memnuniyet Anketi

Uygulama sonrasında öğrencilerin proje sürecini değerlendirmek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li Likert tipinde 12 maddeli anket kullanılmıştır. Bu ankette etkinlik içerikleri, eğitmenler ve program süreci katılımcı öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Anket maddeleri geliştirilirken araştırmacılar tarafından daha önce gerçekleştirilen öğrenci projelerinde kullanılan değerlendirme ve memnuniyet anketleri incelenmiş, bir çerçeve belirlenerek, buna uygun maddeler yazılmıştır. Maddelere ilişkin proje uygulama konusunda bir uzman, bir dil ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alınarak anket formuna son hâli verilmiştir.

3.Yarı-Yapılandırılmış Görüşme

Çalışma grubunda, uygulamaya katılan öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 10 öğrenci ile etkinlik programının değerlendirilmesine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Çalışma grubunda uygulamaya katılan öğrenciler arasından 10 gönüllü öğrenci ile sürecin değerlendirilmesine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmak amacıyla araştırmacılar tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla

altı açık uçlu soru hazırlanmış ve iki araştırmacı tarafından öğrencilerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüş ve görüşme sırasında araştırmacılar not alarak verileri kaydetmiştir. Görüşme soruları; öğrencilerin projeye katılma nedenleri, projenin öncesi ve sonrasındaki düşünceleri, etkinliklerin zevkli ve zorlayıcı yönleri, uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm yollarını içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın Nicel Analizi

Araştırmanın nicel verileri, bağımlı örneklem t-testi, karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi ve betimsel istatistik analizi ile çözümlenmiştir. Bağımlı örneklem t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı şekilde faklı olup olmadığını test ederken; karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin "satır x sütun" ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019).

Öğrencilerin yaratıcı problem çözme envanteri ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için bağımlı örneklemler t-testi ile belirlenmiştir. Öğrenci puanlarının en az aralık ölçeğinde olmuş olması ve ön-son test fark puanlarının normal dağılım göstermiş olmasıyla bağımlı örneklemler t-testi varsayımlarının karşılandığı görülmüştür.

PÇHYE programının sınıf seviyelerine göre etkililiğini test etmek için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA da 2x2'lik split plot desen kullanılmıştır. Desende, birinci faktör (sınıf seviyeleri), ikinci faktör ise (ön test-son test YPÇE puanları) olarak tanımlanmıştır. Öğrenci puanlarının en az aralık ölçeğinde olmuş olması, puanların 6 ve 7. sınıf öğrencileri için normal dağılım göstermesi ve puanlarının varyanslarının eşit olması, ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için 6 ve 7. sınıf öğrenci puanlarının kovaryanslarının eşit olması, rastgele seçilen bir öğrenci için hesaplanan fark puanının diğer öğrenciler için hesaplanan fark puanlarından bağımsız olmuş olması karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi varsayımlarının karşıladığını göstermiştir.

Öğrencilerin program değerlendirme ve memnuniyet anketindeki 12 maddeye verdikleri yanıtlar betimsel istatistikler yolu ile belirlenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Nitel Analizi

Araştırmanın nitel verileri içerik ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri sistematik bir şekilde organize ederek anlamlı kavramlar ve ilişkiler oluşturmak, böylece elde edilen bulguların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda analiz sürecinde kodlama, tema belirleme, düzenleme, bulgu tanımlama ve yorumlama adımları takip edilmiştir.

Analiz sürecinde, görüşmelere katılan her öğrenciye bir numara verilmiş ve analiz sırasında yalnızca bu numaralar kullanılmıştır. İki araştırmacı, görüşmelerden elde edilen verileri birbirinden bağımsız olarak kodlamış, ardından karşılaştırmalar yaparak kodlar arasında uyum sağlamıştır. Katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılar, öğrencilerin isimlerinin baş harflerini içerecek şekilde kodlanarak sunulmuştur. Örneğin; ÖK: Öğrenci Kaan demektir.

Her iki araştırmacı da görüşme sürecinde aldığı notları ve öğrenci yanıtlarını bağımsız olarak analiz etmiş, ardından bulguların geçerliliğini artırmak amacıyla veriler tekrar gözden geçirilmiştir. İlk aşamada, öğrencilerin verdikleri yanıtlardan öne çıkan temalar belirlenmiş ve temalar arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Daha sonra, tekrar eden örüntüler ve farklılıklar ortaya konarak öğrenci görüşlerini en iyi yansıtan kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacılar, bu kategoriler üzerinden ayrı ayrı değerlendirmeler yaparak sonuçlar üzerinde uzlaşmaya varmışlardır.

Öğrencilerin program değerlendirme ve memnuniyet anketindeki dört açık uçlu maddeye verdikleri yanıtlar betimsel analiz yöntemi ile açıklanmıştır. Bu yöntemde veriler, önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz sürecinde çerçeve oluşturma, çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve yorumlama aşamaları izlenmiştir.

Araştırmanın Karma Analizi

Araştırmanın nicel ve nitel verileri bir araya getirilerek ve karşılaştırma yapılarak sonuçların analiz edilmesi yoluyla veriler birleştirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı problem çözme envanteri puanları ve program değerlendirme ve memnuniyet anketi verileri, görüşmelerden elde edilen verilerle karşılaştırılarak betimsel analiz yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma sonuçlarının geçerlik kanıtı için içerik geçerliği, iç geçerlik, fayda kriteri ve dış geçerlikleri; sonuçların güvenirliği için ise dış ve iç güvenirlikleri incelenmiştir (Zohrabi, 2013).

İçerik geçerliği çalışmaları kapsamında, öğrenci etkinlik değerlendirme ve memnuniyet anketindeki likert ve açık uçlu maddeler bir dil, ölçme değerlendirme ve alan uzmanına sunulmuş görüşler doğrultusunda formun nihai hâli verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları, uygulama öncesinde 6 ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören birer öğrenciye okutulmuş öğrenciler soruların anlaşılır olduğunu ifade etmiştir. İç geçerlik çalışması kapsamında, bulguların geçerliğini güçlendirmek için ölçek, görüşme ve anket, saha gözlemi kullanılmıştır. Rastgele seçilen öğrencilerin veri toplama sırasında söyledikleri, işaretledikleri içeriği doğrulamak için görüşmeler yapılarak sonuçların akla yatkınlığı ve doğruluğu desteklenmiştir. Araştırma verileri ve sonuçları özel yetenek, yaratıcılık becerisi, doğa eğitimi, ölçme değerlendirme uzmanları tarafından gözden geçirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu uzmanlar araştırmanın farklı aşmalarında araştırmaya dâhil edilerek fikir ve görüş çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri farklı zamanlarda tekrar incelenmiş, aynı sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığı kontrol edilmiştir. Fayda kriteri çerçevesinde, araştırma süreci ve sonuçlarının MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne, Özel Yetenekleri Geliştirme Daire Başkanlığına, Bilim ve Sanat Merkezlerine, özel yetenekli çocuğu olan velilere, özel yetenekli ve doğa eğitimi, yaratıcı düşünme alanında çalışan araştırmacılara bilgi ürettiği düşünülmektedir. Dış geçerlik kapsamında, uygulama sürecini ve verileri ayrıntılı biçimde betimlemek için raporlaştırmada tablolar, şekiller kullanılmış, ayrıntılı betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Uygulamanın tasarımının 6 ve 7. sınıf düzeyindeki tüm özel yetenekli öğrencilerde uygulanabilecek şekilde genellenebileceği düşünülmektedir.

Sonuçların güvenirliği için araştırmacılar araştırmanın farklı süreçlerini, aşamalarını açıkça ve tüm yönleri ile ifade etmiştir. Veri toplamak için ölçek, anket, görüşme ve gözlem kullanmıştır. Farklı kaynaklardan çeşitli türlerde bilgi toplanarak sonuçların güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Dış güvenirlik kapsamında, katılımcı öğrencilerin profili tam olarak tanımlanmış ve farklı veri toplama yöntemleri açıkça açıklanmıştır. İç güvenirlik kapsamında, yaratıcı problem çözme envanterindeki alt boyutların ölçüm güvenirliği hesaplanmıştır. Envanterden elde edilen puanların güvenilir olduğu belirlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sırasında, araştırmacılar arasında anlaşma ve anlaşmazlık sayıları belirlenmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır: Güvenilirlik = (anlaşma sayısı) / (anlaşma sayısı + anlaşmazlık sayısı) Bu formüle göre yapılan hesaplamalar, araştırmacıların %92 oranında aynı fikirde olduğunu ortaya koymuştur. Verilerin doğruluğunu artırmak ve tekrar eden, benzer veya farklı yanıtları ortaya çıkarmak amacıyla ikinci tur değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, öğrenci görüşlerini yansıtan tematik kategoriler oluşturulmuş ve araştırmacılar bu kategorilere göre bağımsız değerlendirmelerini yaparak uzlaşma sağlamıştır.

Bulgular

Araştırmanın Nicel Bulguları

Öğrencilere uygulanan programın etkililiğini belirlemek amacıyla yaratıcı problem çözme envanterinden elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları bağımlı örneklemler t-testi ile analiz edilerek aşağıda yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri'nden aldıkları puanların ön test ve son test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri Puanlarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\underline{X}$	S	Shx	t-Testi		
						t	sd	*p*
YPÇÖZ Envanteri Puanı	Ön Test	58	158.21	17.97	2.36	-8.008	57	.000
	Son Test	58	172.98	14.07	1.85			
Yakınsak Düşünme Alt Boyutu Puanı	Ön Test	58	31.86	4.12	.54	-6.319	57	.000
	Son Test	58	35.31	2.88	.38			
Iraksak Düşünme Alt Boyutu Puanı	Ön Test	58	38.39	6.06	.80	-7.181	57	.000
	Son Test	58	43.14	4.61	.60			
Çevre Alt Boyutu Puanı	Ön Test	58	44.58	8.16	1.07	-3.571	57	.001
	Son Test	58	47.36	7.58	0.99			
Motivasyon Alt Boyutu Puanı	Ön Test	58	22.57	4.09	.53	-4.679	57	.000
	Son Test	58	25.43	3.91	.51			
Genel Bilgi Beceri Alt Boyutu Puanı	Ön Test	58	20.79	2.98	.39	-2.442	57	.018
	Son Test	58	21.86	2.31	.30			

Özel yetenekli öğrencilerin doğada yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinlik programı sonrasında yaratıcı problem çözme becerilerinde anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur (t (57) = -8.008, $p<.01$). Öğrencilerin etkinlikler öncesi YPÇÖE puanlarının ortalaması = 158.21 iken, grupla etkinlik uygulamaları sonrasında = 172.98'e yükselmiştir. Bu bulgu, etkinlik programının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Etki büyüklüğü için hesaplanan eta kare değeri 0.73 ve Cohen d değeri ise 0.74 olarak bulunmuştur. Cohen d değerine göre etki büyüklüğünün orta derecede olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin doğada yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinlik programı sonrasında yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, çevre, motivasyon ve genel bilgi beceri puanlarında anlamlı bir artma olduğu bulunmuştur (t (57) = -6.319; t (57) = -7.181; t (57) = -3.571; t (57)= -4.679, $p<.01$, t (57) = -2.442, $p<.05$). Öğrencilerin etkinlik programı sonrası yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, çevre, motivasyon ve genel bilgi beceri puanlarının ortalamaları etkinlik öncesi puanlarına göre artış göstermiştir.

Bu bulgu etkinlik programının, öğrencilerin yakınsak düşünme, ıraksak düşünme, çevre, motivasyon ve genel bilgi becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Alt boyutlar için hesaplanan eta kare değerleri sırasıyla 0.64; 0.69; 0.43; 0.53; 0.31 iken Cohen d değerleri ise sırasıyla 0.59; 0.66; 0.33; 0.43; 0.23 olarak bulunmuştur. Yakınsak ve ıraksak düşünme alt boyutu için etki büyüklüğünün orta derecede, diğer alt boyutlar için düşük derecede olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin YPÇÖE ölçeğinden aldıkları ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

YPÇÖE Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	ÖN TEST			SON TEST		
Grup	N	$\underline{X}$	S	N	$\underline{X}$	S
6. sınıf	37	158.70	18.37	37	173.67	13.64
7. sınıf	21	157.33	17.65	21	171.76	15.06

Tablo 3'te görüldüğü üzere 6. sınıf öğrencilerin etkinlik programı öncesi YPÇÖE ortalama puanı 158.70 iken, bu değer etkinlik programı sonrasında 173.67 olmuştur. 7. sınıf öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 157.33 ve 171.76'dır. Buna göre hem 6 hem de 7. sınıf öğrencilerinin YPÇÖE puanlarında bir artış gözlendiği söylenebilir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin YPÇÖE puanlarında etkinlik programı öncesine göre program sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

YPÇÖE Ön Test-Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	*p*	Etki Büyüklüğü
Gruplar Arası	12036.228	57				
Grup (6. sınıf / 7. sınıf)	36.100	1	36.100	.168	.683	.003
Hata	12000.128	56	214.288			
Gruplar İçi	11418.373	58				
Ölçüm (Ön Test – Son Test)	5790.330	1	5790.330	57.635	.000	.507
Ölçüm*Grup	1.985	1	1.985	.020	.889	.000
Hata	5626.058	56	100.465			
Toplam	23454,601	115				

6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin ön test ve son test toplam YPÇÖE puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F(1,56) = .168$; $p>.05$). Yani sınıf düzeyi arasındaki farklılıkların ön test-son test ayrımı yapmaksızın toplam puanlar açısından değişmediği görülmüştür. Bir başka ifadeyle, sınıf düzeyi toplam puanı etkilememiştir.

Öğrencilere uygulanan etkinlikler açısından ön test ve son test ortalama YPÇÖE puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F(1, 56) =57.635$; $p<.05$). Yani sınıf düzeyi ayrımı yapılmadan öğrencilerin etkinlik programına bağlı olarak YPÇÖE puanlarının değiştiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin etkinliklerin bir işlevi olarak YPÇ becerileri gelişti. Etkinlikler YPÇ becerisi üzerine etkili olmuştur.

Farklı sınıf düzeylerinde olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin YPÇÖE puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(1,56) =.020$; $p>.05$). Yani sınıf düzeyine göre öğrencilerin farklı oranda YPÇ becerileri gelişmemiştir.

Tablo 6

Program Değerlendirme ve Memnuniyet Anketi Likert Tipi Maddelere Verilen Yanıtlara İlişkin Dağılımlar

Anket Maddeleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Etkinliklerin amacı güzelce açıklandı.	0	1	0	17	40
Etkinliklerin içeriği amacını karşıladı.	0	1	4	20	33
Etkinlikler farklı alanlarda bilgileri öğrenmeme yardımcı oldu.	0	0	4	12	42
Etkinlikler verimli olacak şekilde ayarlanmıştı.	0	0	3	20	35
Etkinlik saatleri ve içerikleri iyi ayarlanmıştı.	0	6	10	18	24
Eğitmenler profesyonel ve rahat bir ortam yarattı.	0	2	5	18	33
Eğitmenlerin konu hakkındaki bilgisi güven vericiydi.	0	0	3	12	43
Eğitmenler kendi düşünme becerilerimizi geliştirmemize ve kendi sistemimizi kurmamıza rehberlik etti.	0	2	3	23	30
Eğitmenler grubun kontrolünü kaybetmedi.	1	2	5	18	32
Eğitmenler dikkatimizin dağılmasına izin vermedi.	1	2	4	22	29
Öğrendiklerimi kullanacağım.	0	3	3	17	35
Arkadaşlarıma TÜBİTAK 4004 projesine katılım göstermeleri için tavsiye vereceğim.	1	1	7	14	35
Toplam	3	20	51	211	411
Yüzde	0.43	2.87	7.33	30.32	59.05

Kesinlikle Katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Kararsızım(3), Katılıyorum(4), Kesinlikle Katılıyorum(5)

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin memnuniyet düzeyleri genelde katılıyorum (%30.32) ve kesinlikle katılıyorum (%59.05) şeklinde olduğu görülmektedir. En memnuniyetsiz olunan unsurların etkinlik saat ve içeriklerin iyi ayarlanmış olması ve eğitmenlerin öğrenci dikkatlerinin dağılmasına izin vermemesi durumu iken; en çok memnuniyet unsurlarının ise eğitmenlerin konu hakkındaki bilgisinin güven verici olması, öğrencilerin etkinliklerin farklı alanlarda bilgiler öğrenmesine yardımcı olması ve etkinliklerin amacının güzel açıklanmış olması olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmanın nitel bulguları program değerlendirme ve memnuniyet anketinde yer alan dört açık uçlu maddeden elde edilen görüşler ve öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin program değerlendirme ve memnuniyet anketindeki likert tipi maddelere verdiği yanıtlara ilişkin dağılımlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelere yönelik bulgular altı madde şeklinde sunulmuştur.

Görüşme formundaki birinci madde "Projeye neden katılmak istediniz?" şeklindedir. Bu maddeden elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin projeye katılma nedenlerine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Projeye Katılım Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans	Alıntılar
Aile ve Çevresel Faktörler	Ebeveyn yönlendirmesi, tanıdık eğitmenler	(ÖK, ÖS, ÖT, ÖE, ÖA, ÖZ, ÖB)	"Annem bana gitmemin iyi olacağını söyledi. Ben de merak ettim." (ÖB)
	Önceden tanıdığı eğitmenler	(ÖE)	"Annem gösterdi, tanıdık hocalarımı gördüm çok ilgimi çekti…"(ÖE)
Doğa ile Etkileşim ve Deneyim	Doğada vakit geçirme isteği	(ÖB, ÖR, ÖE, ÖZ, ÖB, ÖS)	"Daha önce doğada bir hafta bulunmamıştım. Bir hafta kalabilir miyim diye merak ettim." (ÖR)
	Doğa ile bağ kurma	(ÖR, ÖZ, ÖS)	"Doğada olması çok ilgimi çekti. Doğa benim evim gibi kuş sesleri, doğadaki diğer sesler çok hoşuma gidiyor." (ÖZ)
	Kamp ortamını deneyimleme	(ÖS, ÖT)	"Annem söyledi projeyi. TÜBİTAK projelerini seviyorum. Doğada olmak, yatılı, bungalov, deniz kenarı…" (ÖS)
	Yeni bir ortamda bulunma	(ÖM, ÖB, ÖBB)	"...ilk defa yaşayacağım bir deneyim olacak…" (ÖM)
Öğrenme ve Kişisel Gelişim	Yaratıcı düşünme isteği	(ÖB)	"...yeni fikirler üreteceğimi düşündüğüm için katıldım…"(ÖB)
	Kendi becerilerini geliştirme	(ÖÖ)	"…kendime güvenimin artmasına yardımcı olacağını düşünüyorum…"(ÖÖ)
	Problem çözme becerisi kazanma	(ÖÖ)	"Kendi sorunlarımla başa çıkabilmek istiyorum. Kamp yapmayı da çok severim. Doğada problem çözme bu nedenle ilgimi çekti." (ÖÖ)
Sosyalleşme ve Motivasyon	Yeni arkadaşlar edinme, birlikte çalışma	(ÖBB)	"...sosyalleşmek ve yeni arkadaşlarımla doğada olmak hoşuma gitti." (ÖBB)
	Proje konusu ve teması	(ÖB, ÖA)	"...başlık ilgimi çekti, katılmak istedim." (ÖB)

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok ailelerinin önerileri ile projeye katılmak istedikleri Tablo 7'de görülmektedir. Öğrenciler projenin doğada olması, merak etmeleri, ilk kez yaşanacak bir deneyim olması, başlığın ilgi çekici olması, kampları sevmeleri gibi sebeplerle proje katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Görüşme formundaki ikinci madde "Proje size ne kazandırdı?" şeklindedir. Bu maddeden elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin proje kazanımlarına yönelik görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Proje Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans	Alıntılar
Bilgilenme ve Kişisel Gelişim	Doğa ve bilimsel bilgi edinme	(ÖM, ÖB, ÖR, ÖÖ, ÖT, ÖA, ÖS)	"Böceklerden korkuyordum. Bu kampta böcek korkumu yendim, böceklerle ilgili yeni bilgiler öğrendim." (ÖÖ)
	Hayatta kalma becerileri	(ÖÖ, ÖS)	"Önceden ıssız bir yerde kalsam çok sorun yaşardım. Doğada hayatta kalma becerileri kazandım, ateş yakabilirim, her saniye yeni bir bilgi öğrendim." (ÖS)
Sosyal Beceriler	Takım çalışması	(ÖM, ÖBB)	"...arkadaşlarımla takım içinde çalışmayı öğrendim, hoşuma gitti…" (ÖM)
	Yeni arkadaş edinme	(ÖR, ÖE, ÖBB)	"...yeni arkadaşlar edindim, Ö. en yakın arkadaşım oldu…" (ÖR)
	Sorumluluk alma	(ÖBB)	"...sorumluluk alma konusunda geliştirdi beni…" (ÖBB.)
Duygusal ve Bilişsel Gelişim	Doğayı hissetmek	(ÖA, ÖS)	"...uzun süre evde kaldıktan sonra doğada olmak bana iyi geldi." (ÖA)
	Farklı bakış açıları kazanmak	(ÖZ)	"...farklı bakış açıları kazandım, her şeyi kötü tarafından düşünürdüm burada iyi düşünmeye yöneldim…" (ÖZ)
	Yaratıcılık geliştirme	(ÖB)	"...yaratıcılığı önemsemeye başladım, yaratıcılığımı kullanabildim…"(ÖB)

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok doğa ile ilgili bilgiler kazandıkları Tablo 8'de görülmektedir. Öğrenciler takım çalışması, yeni arkadaş edinme, sorumluluk alma, sorun çözme, doğayı hissedebilme gibi özellikleri kazandıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme formundaki üçüncü madde "Proje öncesi ve sonrasında fikirleriniz nasıl değişti?" şeklindedir. Bu maddeden elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin proje sonrası öncesine göre fikir değişikliğine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Proje Sonrası Değişen Öğrenci Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans	Alıntılar
Doğaya Yönelik Algı ve Tutum	Doğaya bakış açısının değişmesi	(ÖM, ÖB, ÖR, ÖE, ÖZ, ÖBB)	"Temiz olmayan şeyler gördüğümde iğrenirdim. Burada fikrim ve doğaya bakışım değişti. Ağaçlar, böceklerle ilgili bilgilenince fikrim değişti." (ÖR)
	Ormanda zaman geçirmenin keyifli olması	(ÖÖ, ÖT)	"Çadır kampı yapıp sıkılacağımı düşünüyordum, su gibi akıp geçti." (ÖÖ)
Bilişsel ve Problem Çözme Becerileri	Çözüm odaklı olma	(ÖM, ÖS)	"...problem çözmeyi çok severdim, burada olduğumdan beri daha da arttı çözüm üretme becerim…" (ÖS)
	Arduino kullanımına yönelik ilginin artması	(ÖT)	"...arduino kullanmaya yönelik ön yargımdan kurtuldum, sevdim…"(ÖT)
Sosyal Beceriler ve İletişim	Yeni arkadaşlar edinme	(ÖM)	"...doğada farklı arkadaşlar edindim, arkadaşlık ilişkilerim arttı…"(ÖM)
	İşbirliği yapma	(ÖT)	"...doğada iş birliği içinde çalışmayı öğrendim, çok hoşuma gitti…"(ÖT)
Duygusal Gelişim	Empati kurma	(ÖM)	"...herkese ve doğaya karşı empati kurmaya başladım…"(ÖM)
	Kendini rahat ve huzurlu hissetme	(ÖA)	"Kendimi rahat hissettim, stres olmadım." (ÖA)

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok doğaya karşı bakış açılarının proje öncesi ve sonrasına göre farklılaştığı Tablo 9'da görülmektedir. Öğrenciler bakış açılarının değiştiğini, ormanda olmanın sıkıcı değil eğlenceli olduğunu gördüklerini, problem çözmede çözüm odaklı olma ilgili görüşlerinin farklılaştığını, iş birliği içinde çalışma, empati kurma gibi konularda farklı görüşler edindiklerini belirtmişlerdir.

Görüşme formundaki dördüncü madde "Hangi alanlarda etkinlik yapmak hoşunuza gitti?" şeklindedir. Bu maddeden elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin etkinlik alanlarından hoşa gidilen etkinlik alanına yönelik öğrenci görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Beğendikleri Etkinlik Alanları

Temalar	Frekans	Alıntılar
Belgrad Ormanı	(ÖM, ÖB, ÖÖ, ÖT, ÖE, ÖA, ÖZ, ÖBB, ÖS)	"...Belgrad Ormanı'nın havası çok güzeldi, ortam çok doğaldı." (ÖS)
Orman Fakültesi	(ÖR, ÖZ, ÖÖ)	"...Orman Fakültesinde çeşitlilik çoktu, herbaryum çok hoşuma gitti…" (ÖR)
Kamp Alanı	(ÖS, ÖA, ÖE, ÖÖ)	"...kamp alanında doğa yeni şeyler bulup inceliyordum, kamp alanında olmak iyi geldi…" (ÖE)

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok Belgrad Ormanı'nda etkinlik yapmaktan hoşlandıkları Tablo 10'da görülmektedir. Öğrenciler Orman Fakültesi ve kamp alanında da etkinliklere katılmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme formundaki beşinci madde "En sevdiğin etkinlik neydi?" şeklindedir. Bu maddeden elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin sevilen etkinliğe yönelik öğrenci görüşleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Beğendiği Etkinlikler

Temalar	Frekans
Doğada STEAM	(ÖB, ÖR, ÖÖ, ÖE, ÖZ, ÖBB, ÖS)
Karekodla ağaçları tanımak	(ÖM, ÖB, ÖR, ÖA, ÖBB, ÖS)
Müzik, ritim etkinlikleri	(ÖM, ÖB, ÖA, ÖZ, ÖBB)
Arduino ile doğada problem çözme	(ÖÖ, ÖT)
Ağaç dikmek	(ÖM, ÖE)
Görsel sanatlar etkinlikleri	(ÖM, ÖÖ, ÖT)
Akıl oyunları oynama ve tasarlama	(ÖT, ÖE)
Nefes etkinliği	(ÖA)
Doğada hayatta kalma	(ÖB)
Kayaçlar	(ÖÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok "Doğada STEAM" ve Karekodla Ağaçları Tanıma" etkinliklerini sevdikleri Tablo 11'de görülmektedir. Öğrenciler "Müzik, Ritim Etkinlikleri" ile "Arduino ile Doğada Problem Çözme", "Ağaç Dikme", "Görsel Sanatlar Etkinlikleri"ni diğerlerine göre daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Görüşme formundaki altıncı madde "Program kapsamında ne gibi sorunlar yaşadınız ve nasıl çözdünüz?" şeklindedir. Bu maddeden elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik öğrenci görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Temalar	Frekans
Böcek ve köpek korkusu	(ÖB, ÖR, ÖÖ, ÖE)
Kayıp eşya sorunu	(ÖB)
Klima sorunu	(ÖBB)
Yemek sorunu	(ÖA)
Sağlık sorunu	(ÖZ)
Zamanı yetiştirememe sorunu	(ÖS)

Öğrencilerin doğa eğitimi programı kapsamında böcek ve köpek korkusu yaşadıkları, kayıp eşya, klima, yemek ve sağlık gibi kişisel sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci zamanı yetiştirememe sorunu yaşadığını belirtirken iki öğrenci hiçbir sorun yaşamadığını dile getirmiştir. Bu sorunlara buldukları çözümlerin arkadaşlarıyla birlikte, iş birliği içinde çalışarak, rehber öğretmenlerinden yardım isteyerek bulunması dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin proje kazanımları ve proje sonrası değişen öğrenci görüşleri verilerden elde edilen temalara göre program sonunda yaratıcı problem çözme envanteri puanlarının yüzdesel artışına ilişkin bulgular Tablo 13'te özetlenmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Görüşme Konusu ve Temalarına Göre YPÇE Puanlarındaki Yüzdesel Artışları

Görüşme Konusu	Temalar	YPÇE Puanı Yüzdesel Artışı (%)			
		00.00-7.50	7.51-15.00	15.01-22.50	22.51-30.00
Proje Kazanımları	Bilgilenme ve Kişisel Gelişim	(ÖM, ÖB, ÖR, ÖT, ÖA)	(ÖÖ)	(ÖS)	
	Sosyal Beceriler	(ÖM, ÖR)	(ÖBB, ÖE)		
	Duygusal ve Bilişsel Gelişim	(ÖA, ÖB)		(ÖS)	(ÖZ)
Proje Sonrası Değişen Öğrenci Görüşleri	Doğaya Yönelik Algı ve Tutum	(ÖM, ÖB, ÖR)	(ÖE, ÖBB)		(ÖZ)
	Bilişsel ve Problem Çözme Becerileri	(ÖM)	(ÖT)	(ÖS)	
	Sosyal Beceriler ve İletişim	(ÖM)	(ÖT)		
	Duygusal Gelişim	(ÖM, ÖA)			

Tablo incelendiğinde, görüşmeye katılan 10 öğrencinin yaratıcı problem çözme envanteri puanlarında, ön test ve son test arasındaki yüzdesel artışın şu şekilde dağıldığı görülmüştür: dört öğrencide (%40) 0-7.50 aralığında, dört öğrencide (%40) 7.51-15.00 aralığında, bir öğrencide (%10) 15.01-22.50 aralığında, bir öğrencide (%10) ise 22.51-30.00 aralığında gerçekleşmiştir. Proje

sonunda öğrenciler kişisel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca doğaya yönelik algı ve tutum, bilişsel ve sosyal beceriler, problem çözme yetileri, iletişim ve duygusal gelişim alanlarında ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Dikkat çekici bir bulgu olarak, yaratıcı problem çözme envanteri puanında düşük yüzdesel artış gösteren öğrencilerin, daha yüksek artış gösteren öğrencilere kıyasla görüşme sırasında projeden daha fazla kazanım sağladıklarını ve daha çok geri bildirimde bulunduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel ve nicel bulguları birlikte değerlendirildiğinde, programın genel etkililik ve akademik katkısı, bilişsel-sosyal-duygusal gelişime etkisi ile öğrenci memnuniyeti ve programın kabulü başlıkları ön plana çıkmaktadır.

Problem Çöz Hayatı Yaşa programı, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirmiştir. Nicel veriler, programın 6. ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Yaratıcı problem çözme envanteri puanlarının program öncesine kıyasla anlamlı derecede artmış olması, etkinliğin akademik ve bilişsel gelişime katkıda bulunduğunu göstermektedir. Nitel veriler, öğrencilerin yalnızca problem çözme becerilerinde değil; aynı zamanda kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde de ilerleme kaydettiklerini ortaya koymaktadır. Program süresince öğrenciler; iletişim becerileri, doğaya yönelik algı ve tutum, sosyal ilişkiler ve duygusal zekâ gibi alanlarda gelişim göstermiştir. Bu bulgular, programın yalnızca akademik katkılarla sınırlı kalmadığını, öğrencilerin bütüncül gelişimini desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin programdan genel olarak memnun olmaları, etkinliğin katılımcılar üzerinde olumlu bir izlenim bıraktığını göstermektedir. Nicel veriler bu memnuniyeti desteklerken, nitel veriler öğrencilerin program boyunca edindikleri kazanımları daha geniş bir perspektiften değerlendirmektedir. Özellikle doğa algısı, sosyal etkileşim ve bilişsel beceriler alanında kazanımların gözlemlenmesi, öğrencilerin programı sadece akademik değil, aynı zamanda kişisel gelişim açısından da değerli bulduklarını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Birçok farklı disiplini içeren öğrenme etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilen doğa eğitiminde özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bu sonuçlar, doğa eğitiminin bilimsel süreç becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmede

oldukça etkili olduğunu bildiren Wahyuni vd. (2017) çalışmaları ile Genç vd. (2017), doğa eğitimi teorik bilgilerin sahada kullanılmasına olanak sağlayan çalışmalarındaki öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini keşfetmelerine olanak tanıdığı görüşünü desteklemektedir. Ayrıca Broda (2007) doğa eğitiminin problem çözme becerilerini keskinleştirdiğini, Waite (2017), bitki ve hayvanlarla yapılan otantik doğa eğitimi deneyimlerinin öğrenmenin kalıcılığını desteklediğini ve öğrenme motivasyonunu teşvik ettiğini öne sürmüştür. Scott vd. (2013) deneysel çalışmalarında öğrencilerin doğa eğitimi etkinliklerine daha fazla ilgi duyduklarını, bu etkinlikleri gerçekleştirirken birlikte çalışmaktan keyif aldıklarını ve daha etkili iletişim kurduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Drissner vd. (2010) okul dışı etkinliklerin öğrencileri daha fazla motive ettiğini belirtmiştir. Lakin (2006) okul dışı öğrenme etkinliklerinin eğlenceli ve heyecan verici olduğunu ve öğrencilerin tutum, değer ve inançlarını olumlu yönde etkilediğini; dolayısıyla bu deneyimlerin uzun süre hatırlandığını vurgulamıştır.

Bu araştırmanın sonuçları bu kapsamda geliştirilen etkinlik programının, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ön test ve son test aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasındaki etki büyüklüğü 0.74 olarak hesaplanmıştır. Cohen (1988) tarafından önerilen sınıflamaya göre 0.2 küçük, 0.5 orta, 0.8 büyük etki olarak kabul edilir. Bu bağlamda, programın yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirme noktasında orta düzeyde bir etki yarattığı görülmektedir. Etki büyüklüğünün orta düzeyde olması, bu tür programların faydalı olduğunu ancak daha büyük etkiler yaratmak için farklılaştırılmış ve genişletilmiş uygulamalara ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin doğa eğitimi programı kapsamında yaratıcı problem çözme becerilerinin arttığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca geliştirilen program, sınıf seviyesinden bağımsız olarak 6 ve 7. sınıf öğrencileri için yaratıcı problem çözme bağlamında etkili olmuştur. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ceylan ve Aslan (2021), özel yetenekli öğrencilere yönelik atık yönetimi temalı beş günlük doğa eğitimi kampı sonucunda öğrencilerin çevreye yönelik tutumları, yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerini artırdıklarını belirtmiştir. Waliczek vd. (2003) okul dışı çevresel etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Ayrıca Ceylan ve Aslan (2021), özel yetenekli bireylerin toplumsal ve çevresel sorunlara karşı üst

düzey farkındalıkları ve duyarlılıkları sayesinde farklı bakış açılarıyla yaklaşıp ve yaşıtlarına göre bu sorunlara daha yaratıcı çözüm önerileri sunduklarını dile getirmiştir. Özçelik ve Akgündüz (2018) tarafından yapılan araştırma, okul dışı eğitim ortamlarının yetenekli öğrencilerin fen ve matematik başarılarının yanı sıra yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Çetinkaya (2013) 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği doğa eğitimi sonucunda öğrencilerin yaratıcılık beceri düzeylerinin arttığını belirlemiştir.

Carrier (2009) kız öğrencilerin açık hava öğrenme ortamlarında sınıf ortamına göre daha az rahat olduklarını ama açık hava ortamlarının çevresel bilgi konusunda daha fazla kazanım sağladığını ortaya koymuştur. Alan yazınında da kızların on yaş civarında fenle ilişkilerini kesmeye başladıklarına dair onlarca yıldır yapılan araştırmalarla belirtilmektedir (Archer vd., 2012; Quinn ve Cooc, 2015). Ancak doğa eğitimi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerinde cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Fen kavramlarına yönelik bu cinsiyetler arasındaki farklılığın kapatılmasında doğa eğitimlerinin sunduğu yeni öğrenme ortamının, kızların bilime olan ilgisini azaltan etkileri ortadan kaldırmada işe yarayabileceği ifade edilmektedir (Carli vd., 2016; Carrier, 2009).

Nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar, yaratıcı problem çözme becerilerinde az gelişme gösteren öğrencilerin, daha fazla gelişme gösterenlere göre projeden daha fazla kazanım elde ettikleri ve daha çok geri bildirimde bulunduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, bireysel gelişimin yalnızca ölçülebilir verilerle değil, öznel deneyimlerle de değerlendirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin proje sürecinden algıladıkları kazanımların, doğrudan problem çözme puanı artışıyla birebir örtüşmeyebileceği anlaşılmaktadır. Başlangıçta problem çözme konusunda daha az yetkin olan öğrencilerin, projeden beklentileri düşük olduğu için elde ettikleri kazanımları daha büyük bir ilerleme olarak değerlendirmiş olabileceği; buna karşılık, zaten güçlü bir problem çözme becerisine sahip olan öğrencilerin, gelişimlerini daha küçük bir değişim olarak algılamış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenciler proje sonunda kişisel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra doğaya yönelik algı ve tutumlarında, problem çözme yeteneklerinde ve iletişim becerilerinde ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, yaratıcı problem çözme becerisi tek başına bireysel bir yetkinlik olarak değerlendirilse de sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Düşük yüzdesel artış gösteren öğrencilerin, belki de yaratıcı problem çözme becerilerinde büyük bir sıçrama yaşamamış olsalar da projeden kazandıkları sosyal ve duygusal becerileri daha güçlü şekilde hissetmiş ve ifade etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Doğa eğitimleri, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini deneyimlemelerine olanak sağlayarak öğrenmeyi desteklemektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın doğa eğitimine entegrasyonuna rehberlik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, özellikle ilkokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerle başlanarak, her kademedeki özel yetenekli öğrencilerin doğada yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılarak, sürecin etkileri araştırılabilir.

Bu araştırmada etkinlik programının yaratıcı problem çözme envanteri puanlarında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Programın içeriği ve süresi göz önüne alındığında, etkiyi artırmak için daha uzun süreli ve derinlemesine aktiviteler eklenebilir. Yaratıcı problem çözme sürecinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak kişiselleştirilmiş etkinlikler tasarlanabilir.

Kız öğrencilerin fen bilimlerine yönelik algı düzeylerinin azaldığı lise çağındaki öğrencilerle benzer bir doğa eğitimi çalışması yapılarak, bu eğitimin algı düzeylerine etkisini araştıran bir eylem çalışması gerçekleştirilebilir.

Bu çalışma, özel yetenekli öğrenciler için bitki ve hayvanlarla etkileşime dayalı doğa eğitimleri planlanırken, yaratıcı problem çözme odağında düzenlenmesi, kalıcı öğrenmelerini ve iş birlikçi becerilerini geliştirecek çalışmalara rehberlik edebilir.

Yapılan araştırmalar, doğa eğitimi programlarının özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitim kurumları ve öğretmenler, bu tür programları öğrenim süreçlerine yer vermelidir. Doğa eğitimi programları, farklı disiplinleri bir araya getiren etkinliklerle zenginleştirilebilir. Bu, öğrencilerin geniş bir perspektifte düşünmelerine ve disiplinler arası bağlantılar kurmalarına destek olabilir. Doğa eğitimi programlarına teknoloji entegre edilerek öğrencilerin

öğrenme deneyimleri zenginleştirilebilir. Öğretmenlere doğa eğitimi konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi ve öğretmenlerin bu tür programları etkili bir şekilde nasıl uygulayacakları konusunda desteklemeleri önerilir.

Doğa eğitimi programlarının uzun vadeli etkilerini değerlendiren araştırmalar yapılabilir. Bu, programların sürdürülebilirliğinin ve etkisinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Doğa eğitimi programlarına katılan öğrencilerden düzenli olarak geri bildirim alınarak, programlar bu geri bildirimler doğrultusunda sürekli olarak geliştirilebilir.

Extended Summary

Introduction

Supporting specially gifted students, one of the most valuable resources of our country, to realize their potential is one of the most important goals of our education system. Research is being conducted on the development of specially gifted students by including them in different education programs. In this research, a program consisting of activities aimed at developing the creative thinking skills of specially gifted students in nature was implemented. Specially gifted students will be able to experience the creative problem-solving process in nature, become aware of the problems they may encounter in daily life and solve problems effectively, and gain qualifications that can contribute to the society and culture they live in. Nature can be defined as an open system that includes living and non-living elements, can change, renew itself and continue to exist without humans, and has its own laws (Kahyaoğlu, 2015). Humans have been intertwined with nature since the beginning of time. While this situation sometimes supports nature, it now also brings environmental problems with it. One reason for the problems may be related to people's perspectives on nature and their perceptions of nature. While some people see themselves as a part of nature, others think they have the right to dominate nature. Problems occurring in nature may also have different sources. It is necessary to realize that the solutions to social problems that adolescents encounter during this period, such as communication, expressing themselves, and meeting new people (Kulaksızoğlu, 2011), are also available in nature and to produce new solutions. For this purpose, environments, activities and opportunities should be provided for students to directly experience nature and learn by doing and living. Based on these, activities have been prepared to develop creative problem-solving skills of gifted students in nature.

The purpose of this study is to design a nature education program for gifted students to discover nature and gain creative problem solving skills in nature, to implement the program and to analyze the effect of the program on the creative problem solving situations of gifted students. Another purpose of the study is to evaluate the quality of the program by gifted students.

Methodology

In the study, a mixed method design was used, in which qualitative and quantitative methods were used together. In the quantitative dimension of the study, a single-group pretest-posttest model was used, and in the qualitative dimension, a case study, one of the qualitative research models, was used. In the single-group pretest-posttest model, a pretest is applied to one group, then the process is carried out and then the posttest is applied. The difference between the pretest and posttest is examined (Büyüköztürk, 2019). A case study allows the researcher to examine in depth a phenomenon or event that cannot be controlled by the questions of "how" and "why" (Yıldırım and Şimşek, 2013). The situation in this study is the students' views on the program.

The study group consists of 58 6th and 7th grade gifted students who attend Science and Art Centers within the borders of Istanbul in the first semester of the 2021-2022 academic year. The "Problem Solve Live Life Activities (PÇHYE)" prepared by the researchers were applied to the participants to develop their creative problem-solving skills throughout the process. The quantitative data of the study were collected with the "Creative Problem Solving Characteristics Inventory" adapted into Turkish by Baran-Bulut, İpek, and Aygün (2018), the "Program Evaluation and Satisfaction Survey" developed by the researchers, and the qualitative data were collected with the Semi-Structured Interview Form. The Creative Problem Solving Characteristics Inventory has 5 sub-dimensions: Divergent thinking, convergent thinking, motivation, environment, general knowledge, and skills, and the measurement reliability in the sub-dimensions was calculated as .84, .87, .79, .89, and .85, respectively. The data obtained in the quantitative dimension of the research were analyzed with the dependent samples t test. At the same time, the distribution of the responses given by the students to the program evaluation and satisfaction survey was examined. The qualitative dimension of the research was analyzed with the descriptive analysis method. In addition, descriptive analysis was performed by combining quantitative and qualitative data.

Findings

According to the quantitative findings obtained at the end of the research, it was determined that there was a significant difference between the students' creative problem solving skill scores before and after the Problem Solving, Live Life Activities (PÇHYE). It is seen that the average posttest score of the gifted students in Creative Problem Solving Skills is higher than the pretest average. The activity program was determined to be moderately effective in developing students' creative problem-solving skills. According to the results of the Program Evaluation and Satisfaction Survey, most of the students stated that their friends would recommend them to participate in the activity programs prepared within this scope, that they would use what they learned, and that they were satisfied with the instructors and the activity content.

The qualitative findings obtained as a result of the research also support the quantitative findings. In the interviews conducted with the students, the students' thoughts about the activities carried out within the scope of the project, their thoughts about the learning environment, their satisfaction with the activities, the problems they encountered in the activities, and their suggestions for making the activities more useful were expressed. The student opinions were evaluated under different themes. The students stated that they found the activities fun, their opinions on being solution-oriented in problem solving differed, and that they gained different opinions on issues such as working in cooperation and empathy. It was determined that the program was not limited to academic contributions only, but also supported the holistic development of the students. The students' general satisfaction with the program was seen to have left a positive impression on the participants. Observation of gains in the fields of nature perception, social interaction and cognitive skills in particular shows that the students found the program valuable not only in terms of academic but also personal development. They stated that students who showed a lower percentage increase in their creative problem solving inventory scores gained more from the project and gave more feedback during the interview compared to students who showed a higher increase.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

It has been concluded that the creative thinking skills of gifted students have increased in nature education carried out using learning activities that include many different disciplines. The research results revealed that the creative problem-solving skills of gifted students have increased within the scope of the nature education program. In addition, the developed program has been effective in the context of creative problem solving for both 6th and 7th grade students, regardless of grade level.

When qualitative and quantitative data are evaluated together, the results show that students who showed less development in creative problem solving skills gained more from the project and gave more feedback than those who showed more development. These results emphasize the importance of evaluating individual development not only with measurable data but also with subjective experiences. At the end of the project, students stated that they had made progress in their personal, social, emotional and cognitive development, as well as their perception and attitudes towards nature, problem-solving abilities and communication skills. Within the framework of these results, although creative problem-solving skills are considered as an individual competence on their own, they are directly related to social, emotional and cognitive development processes.

Nature education programs, which have been seen to be effective in developing the creative thinking and problem-solving skills of gifted students, can be encouraged to be implemented more widely by educational institutions and teachers. Nature education programs can be enriched with activities that bring different disciplines together. This can support students to think from a broad perspective and establish interdisciplinary connections. Students' learning experiences can be enriched by integrating technology into nature education programs. It is recommended that teachers be provided in-service training on nature education and that teachers be supported on how to effectively implement such programs. Studies can be conducted to evaluate the long-term effects of nature education programs. This will help to better understand the sustainability and impact of the programs. Studies can be conducted to examine gender differences in nature education and the role of nature education in increasing girls' interest in science can be investigated. By regularly receiving feedback from students participating in nature education programs, programs can be continuously improved in line with this feedback.

Teşekkür: TÜBİTAK Bilim ve Toplum Daire Başkanlığına projemizi destekledikleri için teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Sami Sezer ARBAĞ (%35), Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU (%30), Dr. Kader ARKAN SEZGİN (%20), Muhammed ŞEN (%15)

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu, Etik Kurul Tarihi: 30.05.2022, Karar No: 2022/16-05

Finansman: Bu araştırma TÜBİTAK tarafından finanse edilmiştir.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: : "Bu makalenin yazım sürecinde, içerikte dil düzenleme amacıyla yapay zekâdan destek alınmıştır. Ancak, yazarlar makalenin özgünlüğünü ve akademik bütünlüğünü koruyarak, yapay zekânın yalnızca yardımcı bir araç olarak kullanıldığını beyan eder."

Kaynakça

Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children's engagement and identification with science. *American Educational Research Journal, 49*(5), 881-908. https://doi.org/10.3102/0002831211433290

Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 56, 72.

Ayaydın, Y., Ün, D., Acar Şeşen, B., Usta Gezer, S., & Camcı Erdoğan, S. (2018). Environmental awareness and sensitivity of the gifted students: "Science and Art Explorers in the Nature". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *7*(2), 507-536. https://doi.org/10.14686/buefad.379723

Baran Bulut, D., İpek, A. S., ve Aygün, B. (2018). Yaratıcı problem çözme envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1360-1377. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-430909

Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S., Mesutoğlu, C., & Ocak, C. (2019). The impact of an out-of-school STEM education program on students' attitudes toward STEM and STEM careers. *School Science and Mathematics, 119*(4), 223–235. https://doi.org/10.1111/ssm.12330

Berg, T. B., Achiam, M., Poulsen, K. M., Sanderhoff, L. B., and Tøttrup, A. P. (2021). The role and value of out-of-school environments in science education for 21st century skills. *Front. Educ. 6*, 674541. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.674541

Broda, H. W. (2007). *Schoolyard-enhanced learning: Using the outdoors as an instructional tool, K-8* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032682341-1

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. bs.). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9789756802748

Carli, L. L., Alawa, L., Lee, Y., Zhao, B., & Kim, E. (2016). Stereotypes about gender and science: Women ≠ scientists. *Psychology of Women Quarterly, 40*(2), 244–260. https://doi.org/10.1177/0361684315622645

Carrier, S. J. (2009). Environmental education in the schoolyard: Learning styles and gender. *The Journal of Environmental Education, 40*(3), 2–12. https://doi.org/10.3200/JOEE.40.3.2-12

Ceylan, Ö., ve Aslan, Z. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin atık yönetimi temalı doğa eğitimine katılma nedenleri ve eğitim sonrası görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(3), 725-747. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.784925

Ceylan, Ö., ve Umdu-Topsakal, Ü. (2023). Probleme dayalı farklılaştırılmış fen öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin iş birlikli çalışma becerilerine ve problem çözme becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 24*(1), 117-136. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.956943

Coşkun, M., Erten, Ö. Ş., ve Erdönmez, Ö. İ. (2019). Üstün yeteneklilerle Yenice Ormanları ve çevresinde ekoloji temelli doğa eğitimi. *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2019) Bildiriler Kitabı*, 3-5 Ekim, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Ed.). Siyasal Kitapevi.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Çetinkaya, C. (2013). Creative nature education program for gifted and talented students. *The Anthropologist, 16*(3), 691–699.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Millî* Eğitim Dergisi, 40(186), 72-84.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson Education, Inc.

Drissner, J., Haase, H. M., & Hille, K. (2010). Short-term environmental education - Does it work? - An evaluation of the 'Green Classroom.' *Journal of Biological Education, 44*(4), 149-155. https://doi.org/10.1080/00219266.2010.9656215

Ercan Yalman, F., ve Çepni, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel problem çözme ile ilgili öz değerlendirmeleri. *Journal of Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, 18*(1), 852–881. https://doi.org/10.33711/yyuefd.938725

Genç, M., Genç, T., & Rasgele, P. G. (2017). Effects of nature-based environmental education on the attitudes of 7th grade students towards the environment and living organisms and affective tendency. *International Research in Geographical and Environmental Education, 27*(4), 326–340. https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1382211

Gould, J. C., Weeks, V., & Evans, S. (2003). Science starts early. *Gifted Child Today, 26*(3), 38-42. https://doi.org/10.4219/gct-2003-102

Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review, 26*, 78–84. https://doi.org/10.1080/02783190409554246

Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children. *Journal for the Education of the Gifted, 24*, 46–73. https://doi.org/10.1177/016235320002400103

İncebacak, B. B., ve Ersoy, E. (2019). Sorgulama temelli öğretim yaklaşımıyla matematik dersine yönelik plan örneği uygulaması. *Turkish Journal of Primary Education, 4*(1), 15-39.

Jackson, N. E. (2003). Young gifted children. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 470–482). Allyn & Bacon.

Kaçar, S., Ormancı, Ü., Özcan, E. & Balım, A. G. (2020). The effect of the nature education science camp on the middle school students' environmental attitudes and perceptions. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 128-144

Kahyaoğlu, Y. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies, 10*(11), 831-846. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8526

Karabey, B., ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 86-105.

Karaduman, G. B. (2010). Üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan farklılaştırılmış matematik eğitim programları. *HAYEF Journal of Education, 7*(1), 1-12.

Karamustafaoğlu, O., & Pektaş, H.M. (2023). Developing students' creative problem solving skills with inquiry-based STEM activity in an out-of-school learning environment. *Educ Inf Technol 28*, 7651–7669. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11496-5

Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). Developing an early passion for science through competitions. In S. K. Johnsen & J. Kendrick (Eds.), *Science education for gifted students* (pp. 25-31). Prufrock Press.

Kaya, N. G., Mertol, H., Turhan, G., Araz, D., ve Uçar, H. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 102-114. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.189

Kopelman, M., Galasso, V. G., & Strom, P. (1977). A model program for the development of creativity in science. *Gifted Child Quarterly, 21*(1), 80-84. https://doi.org/10.1177/001698627702100113

Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi.* Remzi Kitabevi.

Küçükler, H., Akaygün, S., İmamoğlu, Y., Aslan-tutak, F., ve Özel, S. (2019). Deniz ve kent yaz okulunun özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin deniz ve kente yönelik tutum ve algılarına etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *7*(2), 189-223.

Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education, 40*(2), 88-90. https://doi.org/10.1080/00219266.2006.9656021

Meador, K. S. (2003). Thinking creatively about science: Suggestions for primary teachers. *Gifted Child Today, 26*(1), 25-29. https://doi.org/10.4219/gct-2003-93

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Tebliğler Dergisi* (Cilt: 85, Sayı: 2771). Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi.

Mohr-Schroeder, M. J., Jackson, C., Miller, M., Walcott, B., Little, D. L., Speler, L., & Schroeder, D. C. (2014). Developing middle school students' interests in STEM via summer learning experiences: See Blue STEM Camp. *School Science and Mathematics, 114*(6), 291–301. https://doi.org/10.1111/ssm.12079

Ngoi, M., & Vondracek, M. (2004). Working with gifted science students in a public high school environment. *Journal of Secondary Gifted Education, 15*(4), 141-147. https://doi.org/10.4219/jsge-2004-459

Nuhoğlu, H., & İmamoğlu, Y. (2018). An interdisciplinary nature education program for gifted primary school students and its effect on their environmental literacy. *İlköğretim Online*, *17*(4), 1928-1943.

Ogurlu, Ü. (2016). Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere yönelik eğitim programının ailelerin ebeveyn öz yeterliliklerine ve farkındalıklarına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(209), 144-159.

Orhan, M. (2022). TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulu projelerinin bilimin, bilimsel çalışmaların, popüler bilimin çocuklar arasında sevilmesine, yaygınlaşmasına katkısı. *Journal of Continuous Vocational Education and Training, 5*(1), 17-31.

Özçelik, A., ve Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 334-351. https://doi.org/10.24315/trkefd.331579

Özkök, A. (2004). *Disiplinler arası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisine etkisi ve bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, N., ve Altan, E. B. (2019). Bir okul dışı öğrenme ortamı: Sinop çocuk üniversitesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *5*(10), 370-381.

Öztürk, N., Altan, E. B., ve Tan, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin "geleceğe hazirlaniyorum: problemlere çözüm ariyorum" projesinin kendilerine katkilarina yönelik değerlendirmelerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(225), 153-179.

Quinn, D. M., & Cooc, N. (2015). Science achievement gaps by gender and race/ethnicity in elementary and middle school: Trends and predictors. *Educational Researcher, 44*(6), 336-346. https://doi.org/10.3102/0013189X15598539

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality, 10*(2), 67-75. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2

Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 209-214. https://doi.org/10.1023/A:1023331422963

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology, 55*, 657-687. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review, 21*, 174–179. https://doi.org/10.1080/02783199909553957

Scott, G., Boyd, M., & Colquhoun, D. (2013). Changing spaces, changing relationships: The positive impact. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 17*(1), 47–53. https://doi.org/10.1007/BF03400955

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme, öğretim*. Pegem A Yayınları.

Silverman, L. (1993). Gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 295-306). Love Publishing Company.

Silvia, P. J. (2015). Intelligence and creativity are pretty similar after all. *Educational Psychology Review, 27*(4), 599-606. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9299-1

Smutny, J., & Von Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child.* Corwin Press.

Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(11), 436-442. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01391-1

Su, Ş. (2019). TÜBİTAK 4004 kapsamında yürütülen "özel yetenekliler arkeoloji ile tarihe dokunuyor" projesinin değerlendirilmesi. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD), 4(2), 117-143.

Treffinger, D. J., & Isaksen, S. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly, 49*(4), 342-353. https://doi.org/10.1177/001698620504900407

Ülger, B. B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

VanTassel-Baska, J. (2005). *Acceleration: Strategies for teaching gifted learners.* Prufrock Press, Inc.VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners.* Pearson Education.

Wahyuni, S., Indrawati, I., Sudarti, S., & Suana, W. (2017). Developing science process skills and problem-solving abilities based on outdoor learning in junior high school. *Journal Pendidikan IPA Indonesia, 6*(1), 158-162. https://doi.org/10.15294/jpii.v6i1.6849

Waite, S. (Ed.). (2017). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven* (2nd ed.). Sage.

Waliczek, T. M., Logan, P., & Zajicek, J. M. (2003). Exploring the impact of outdoor environmental activities on children using a qualitative text data analysis system. *Hort Technology, 13*(4), 684–688. https://doi.org/10.21273/HORTTECH.13.4.0684

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability, and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(2), 254–262. https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.254-262

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Materyal Tasarlama Deneyimleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yelda KÖKÇÜ[1]

1 Dr. Öğr. Ü., Fırat Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, yekokcu@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1232-5235.

Gönderilme Tarihi: 03.07.2024 Kabul Tarihi: 05.02.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1509689

Atıf: "Yelda, K. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının materyal tasarlama deneyimleri. *Milli Eğitim, 54*(247), sayfa 1353-1386. DOI: 10.37669/milliegitim.1509689"

Öz

Eğitimöğretim ortamında materyal kullanımı kullanıcılara; bilgiyi somutlaştırma, eğlenceli sınıf ortamı oluşturma, bilginin kalıcılığını artırma, yaparak yaşayarak öğrenme, temel dil becerilerinin etkili kullanımı noktalarında kolaylıklar sağlamaktadır. Türkçe öğretmenliği lisans programında seçmeli dersler arasında yer alan "Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı" dersi aracılığıyla söz konusu amaçlara ulaşmak hedeflenmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı dersi kapsamında hazırladıkları materyallerden örnekler sunmak ve öğrencilerin derse yönelik görüşlerini tespit etmektir. Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 22 öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel (fenomenolojik) desende tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak yarı- yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılarak içerik analizi tekniğine göre analiz edilmiş ayrıca öğrencilerin ders sürecinde hazırladıkları materyallerden örnekler sunulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde materyal kullanımına yönelik genellikle olumlu görüşlere sahip oldukları ancak materyal tasarlama sürecinin karar verme, orijinal materyal üretme ve tasarım yapma gibi aşamalarında zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Materyal tasarımı, Türkçe öğretimi, öğretmen adayları, öğretim materyali*

Material Design Experiences of Turkish Teacher Candidates

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The use of materials in the teaching-learning environment provides users with conveniences in terms of concretizing information, creating a fun classroom environment, increasing the permanence of information, providing the opportunity to learn by doing and experiencing, and supporting the effective use of basic language skills. It is aimed to achieve these aims through the "Material Design in Turkish Teaching" course, which is one of the elective courses in the Turkish teaching undergraduate program. The aim of this study is to present examples of the materials prepared by candidate Turkish teachers within the scope of Material Design in Turkish Language Teaching course and to determine the opinions of the students about the course. The study was conducted with a total of 22 students studying in the Turkish language teaching department of a state university in the fall semester of the 2023-2024 academic year.The study was conducted in a phenomenological type of qualitative research designs, and a semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data were analyzed according to the content analysis technique using MAXQDA qualitative data analysis software. In addition, examples of the materials prepared by the students during the course are presented. According to the results of the study, it was determined that pre-service teachers generally had positive opinions about the use of materials in Turkish lessons, but they had difficulties in the stages of the material design process such as decision making, producing original materials and designing.

Keywords: *Material design, Turkish language teaching, pre-service teachers, teaching material*

Giriş

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almaları, yapılandırmacı yaklaşımın bir gereğidir. Bu anlayışa göre öğrenme sürecinde farklı birçok strateji, yöntem ve teknik kullanılması, farklı materyaller aracılığıyla öğrencilerin süreç içerisinde aktif rol oynadığı ortamların oluşturulması gerekir (Şaşmaz Ören ve Ormancı, 2012). Bu noktada materyal kullanımın eğitim öğretim ortamlarına pek çok katkısı bulunmaktadır (Demirel vd., 2001; İşman, 2005; Apperson vd., 2006, Baki ve Karakuş, 2012; Kablan vd., 2013). Öğrenme ortamlarında kullanılan materyaller aracılığıyla öğrencilerin sürece aktif olarak katılımları (Köseoğlu ve Soran, 2006), eğlenceli ve çoklu öğrenmeye dayalı sınıf ortamlarının oluşturulması, bilginin somutlaştırılarak içeriğin anlaşılmasının kolaylaştırılması (Demiralp, 2007), bilginin kalıcılığının artırılması (Semerci, 2006; Demiralp, 2007), öğrenme sürecinde dikkatin canlı tutulması, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini deneyimlemeleri sağlanarak süreç içerisinde eleştirel, yaratıcı, empatik ve yansıtıcı düşünme becerilerinin pratik kullanımı

hedeflenir. Aynı zamanda materyal kullanımı ile öğrenme sürecine dâhil olan duyu organlarının sayısını artırılarak (Duman, 2013) içeriğin kolay bir şekilde anlaşılması sağlanmaktadır. Yine öngörülen hedeflere ulaşma ve programların başarıya ulaşmasında materyal kullanımının önemi yadsınamaz bir gerçektir (Karamustafaoğlu, 2006). Bu noktada eğitim ortamlarında belirlenen hedeflere ulaşma ve öğretim sürecinin verimini artırmak (Fidan, 2008) gibi amaçlarla kullanılan materyaller, öğrenme sürecinin temel yardımcıları arasında yer alır.

Eğitim öğretim sürecinde uzun yıllar boyunca öğretmen ve ders kitapları etkili bir rol üstlenmiştir. Ancak teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ile birlikte sınıf ortamına taşınan öğretim materyalleri de farklılaşmıştır. Öğretim materyalleri, öğrenme sürecinde öğretmen tarafından öğrenmeyi kolaylaştırmak ve ders verimini artırmak amacıyla kullanılan yardımcı sunum içerikleridir (Erişti, 2007; Seferoğlu, 2013; Şahin ve Şahin, 2014). Söz konusu öğretim materyallerinin işlevi öğretmen yerine öğretme işlevini yerine getirmek değil,öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırarak daha somut öğrenmeler gerçekleşmesini sağlamaktır. Nitelikli öğretim, öğretmenlerin bu süreçte araç gereçlerden etkili bir şekilde yararlanmasını ve kullanılmasını gerektirmektedir (Odabaşı ve Namlu, 1998). Öğretim materyalinin kullanımı, öğretmenin yaratıcılığı ve becerisi ile ilgili olup (Şahin ve Şahin 2014) materyallerin tasarımı ve öğrenme sürecinde etkili kullanımı ise belli düzeyde bilgi ve beceri gerektirir (Yalın, 2003). Bu noktada tahta ve ders kitaplarından başlayarak teknolojik araç gereçlere doğru bir gelişim gösteren (Yanpar Yelken, 2015) öğretim materyallerinin öğretmenler tarafından tanınması yerinde olacaktır (Allwright, 1981). Nitekim hedef davranışa yönelik kullanışlı ve öğrenci özelliklerine uygun bir materyal seçimi önemlidir (Senemoğlu, 2012). Öğretim materyalleri tasarlanıp kullanılırken materyalin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun, hedef kazanımla ilişkili, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması göz önünde bulundurulur (McLoughlin, 1999; Senemoğlu, 2012; Demiralp, 2007). Öğretmenlerin materyali tasarlarken ya da seçerken materyalin öğrencilerin seviyelerine uygunluğunun, materyalin özelliklerinin, yarar ve sınırlılık düzeylerinin bilinmesi materyalin etkili kullanımını sağlamaktadır (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Öğretmenlerin genelde derste tahta ve ders kitaplarını kullandıkları diğer materyalleri sınıf ortamına taşımadıkları görülmektedir. Öz güven eksikliği, ön yargılar, materyali tanımama gibi unsurlar ise bu davranışın nedenleri arasında yer almaktadır (Küçükahmet, 2000). Ayrıca öğretmenlerden klasik ders materyallerinin yanı sıra

teknoloji okuryazarlığı gerektiren (Kurtdede Fidan, 2008) materyallerin sınıf ortamında kullanımı da beklenmektedir (Tor ve Erden, 2004). Öğretmenlerin materyalleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri lisans döneminde konuya ilişkin yeterli bilinç ve donanıma sahip olmaları ile ilgilidir. Bu noktada mevcutta görev yapan öğretmenlere ise hizmet içi eğitim kursları ile materyal tasarımı ve kullanımı ile ilgili bilgilendirme ve uygulama çalışmaları yaptırmak yerinde olacaktır (Semerci, 2006).

Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı

Diğer disiplinlerde olduğu gibi Türkçe öğretim sürecinde de materyallerden yararlanılmaktadır. Dil öğretim sürecinde kullanılan materyaller aracılığıyla öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere temel dil becerilerini geliştirmek hedeflenir. Zengin öğrenme ve öğretme ortamları (Odabaşı ve Namlu, 1998) sayesinde dil becerileri hedeflerine ulaşmak kolaylaşacak ve öğrenciler uygulama yapma imkânı bulacaklardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da belirtildiği gibi "öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçenin özenli ve doğru bir şekilde kullanımı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde karşı tarafa aktarabilmesi, basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, kullanma ve sorgulama becerilerinin gelişmesi" Türkçe öğretiminin özel amaçlarındandır (MEB, 2019). Türkçe öğretimi ile öğrencilerden okuduklarını doğru bir şekilde anlamaları, düşündüklerini etkili şekilde karşı tarafa aktarabilmeleri, gördüğü ya da izlediklerini etkili bir şekilde anlatabilmeleri hedeflenmektedir (Ersoy, 2008). Mackey (1969) dil öğretim sürecinde kullanılan materyaller aracılığıyla öğrencilerin normal hızda konuşulan bir dili anlama becerisi kazanma, ana dilindeki sözcükleri etkili vurgu ve tonlama ile telaffuz etme, ana dilinde normal hızda konuşabilme, günlük yaşamda duruma uygun ifade becerisine sahip olma, uygun ses ve söz kalıplarını kullanma, etkili okuma yazma becerileri geliştirme, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için test geliştirme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiğine dikkat çeker (Mackey, 1969'dan akt. Yaman, 2007).

Türkçe eğitiminin fen ve benzeri alanlardan farklı bir işleyişe sahip olduğu düşünüldüğünde Türkçe eğitiminde "ifade kullanımı" en sık kullanılan unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu ifadeler ister sözlü ister yazılı ya da drama yöntemi ile aktarılsın sonuçta bir metin özelliği taşır. Metnin kullanım

aşamasında ise ses, tonlama, vurgu, beden dili, jest ve mimikler anlamı ve bağlantılı olan iletiyi anlaşılır kılmaktadır. Bu hedeflerin materyale yansıtılması ise öğretmenin yatkınlığı ve becerisi ile ilintilidir (Nuhoğlu vd., 2008). Çünkü öğretmenin öğrencilerin giriş davranışlarını, genel özelliklerini ve öğrenme stillerini tanıması doğru materyal seçiminde kendisine yardımcı olacaktır (Avcı Yücel ve Ergün, 2013). Konuya dil öğretim süreci açısından bakıldığında ise sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için dilin doğasının ve öğrenme alanlarının tanınması, kültürlerarası ilişkilerin önemsenmesi ve yaşanan bilimsel gelişmelerin de takibi gerekir (Şengül, 2015). Türkçe öğretim sürecinde farklı görsel ve işitsel materyallerin kullanımı ile öğrencilere oldukça kapsamlı bir öğrenme sahası sunulmaktadır. Elbette öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu beceriler, çağın teknolojik gelişmeleri doğrultusunda ele alındığında çok daha işlevsel bir boyuta taşınacaktır. Bu açıdan öngörülen hedef kazanımlara ulaşmak için öğrenme öğretme ortamlarının önceden belirlenen hedef kazanımlara göre düzenlenip planlanması gerekir (Baki ve Karakuş, 2012). Günümüzde Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin çeşidi oldukça fazladır. Önceki dönemlerde anadili öğretimi daha çok yazılı materyaller aracılığıyla gerçekleştirilirken günümüzde artık teknolojik okuryazarlık gerektiren görsel-işitsel araçlar öğrenme ortamlarında kullanılmaktadır (Odabaşı ve Namlu, 1998). Dolayısıyla üniversitede öğrenim gören öğrencilerin de "Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı (TÖMT)" dersi aracılığıyla söz konusu materyallerin özelliklerini bilmeleri, sınıf içi uygulamalar yapmaları ve teknolojik uygulamaların takibini yapmaları gerekir (Gündüz ve Odabaşı, 2004; Şahin ve Şahin, 2014).

Çalışmanın Önemi

Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirtilen tanımına göre TÖMT dersinin amacının; "öğrencilerin alana özgü teknolojileri kullanımının sağlanması, alan öğretiminde materyal tasarım ve geliştirme ilkelerinin öğrenilmesi, iki ve üç boyutlu materyal tasarımı, farklı materyallere yönelik gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların değerlendirilmesi (YÖK, 2018)" olduğu düşünüldüğünde Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin koşullara uygun olmadığı ve eksikliklerin olduğu görülmektedir (Biçer vd., 2014; Şahin, 2014). Bu noktada ilgili alan yazınında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı tespit edilirken (Karamustafaoğlu, 2006; Köseoğlu ve Soran, 2006; Demiralp, 2007; Fidan, 2008; Şahin, 2015, Bozpolat ve Arslan, 2018; Babayiğit, 2019), Türkçe öğretiminde materyal tasarımı konusunda

yapılan araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Alan yazınındaki boşluğu doldurmak için gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcı görüşleri; "dersin amaçları, materyalleri taşıması gereken özellikler, materyal kullanımının eğitim ortamına katkıları, materyal hazırlama sürecinde zorlanılan ve keyif alınan aşamalar" noktalarında ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarının öncelikle Türkçe öğretmenlerine, öğrencilere ve TÖMT dersi yürütücülerine faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan temel araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının TÖMT dersi kapsamında yapmış oldukları materyal örnekleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının TÖMT dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın ModeliBu çalışma Türkçe öğretmen adaylarının TÖMT dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel (fenomenolojik) türde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar aracılığıyla ele alınan olgular doğal ortamlarında ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenmeye çalışılmakta (Yıldırım ve Şimşek, 2013); olgubilimsel çalışmalar aracılığıyla ise bireyin bir olguyu nasıl deneyimlediğini ortaya koymak (Christensen vd., 2020) ve olaylara ilişkin bakış açısını belirlemek hedeflenmektedir (Rose vd., 1995). Bu yolla öğretmen adaylarının TÖMT dersinin uygulanışı, materyal tasarım boyutu ve dersin faydalarına ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur.

İşlem Süreci

TÖMT dersi, eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerinde alan seçmeli olarak verilen bir derstir. Yürütülen TÖMT dersinin teorik boyutunda materyal tasarımı için gerekli alan bilgisi öğrencilere verilmiş ve dönem sonunda öğrencilere bireysel olarak hazırlayacakları materyal sunum ödevi verilmiştir. Bu sayede her öğrencinin dönem sonunda kendi tasarlamış olduğu bir materyale sahip olması hedeflenmiştir. Öğrencilerin kazanım seçimlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında (TÜDÖP) yer alan belli dil öğrenme alanlarına ve kazanımlara yığılmaması ve alan-kazanım dengesinin sağlanması için bazı önlemler alınmıştır. Dersin öğretim üyesi tarafından her öğrenme alanı ve sınıf düzeyinden belli sayıda kazanım seçilerek sınıf mevcudu ile uyumlu şekilde bir kazanım havuzu oluşturulmuştur. Kura yöntemiyle her öğrenci TÜDÖP'te yer alan bir kazanım seçerek materyal tasarım hazırlıklarına başlamış ayrıca

bu süreçte öğrencilere fikir olması açısından daha önceki dönemlerde yapılan/sunulan materyal örneklerinin görselleri öğrenciler ile paylaşılmıştır. Materyal sunum sürecinde her öğrenci hazırlamış olduğu materyali bireysel olarak sınıf ortamında sunmuş ve proje teslim evraklarından olan 'Materyal Tasarım Raporu' ve ders planını ders sorumlusuna teslim etmiştir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen materyal sunumları sonrasında sunumları takip eden sınıftaki öğrencilerin de tasarımlara ilişkin görüşleri alınmış ve materyal değerlendirme formu aracılığıyla öğrencilerin tasarımları değerlendirilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde öğrencilerin tasarlamış oldukları materyal örnekleri, ikinci bölümünde ise tasarım sürecine ilişkin katılımcı görüşleri yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2023-2024 güz döneminde bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünün 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve TÖMT dersini alan toplam 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının odaklandığı olguya yönelmesine, sorulara ilişkin zengin bir içerik oluşturmasına fırsat tanır (Creswell, 2017; Patton, 2014). Ölçüt örneklemede ise belli özelliklere sahip olay, nesne ya da bireyler önceden belirlenen ölçütleri sağlamaları durumunda örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk vd., 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2018) ve bu yolla araştırmanın derinliği artırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda katılımcıların Türkçe Öğretmenliği Bölümünde eğitim görüyor olmaları ve TÖMT dersini almaları araştırma ölçütü olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

İlgili alan yazınından hareketle öğrencilerin TÖMT dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme kılavuzu oluşturulmuş ve kılavuzda yer alacak maddeler belirlenmiştir. Hazırlanan kılavuz aracılığıyla araştırma olgusunun farklı yönleri ele alınmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Yine görüşme kılavuzunda yer alan maddeler hazırlanırken soruların katılımcıyı bir görüşe yönlendirmemesine, açık uçlu, anlaşılır ve net olmasına dikkat edilmiştir. Ardından hazırlanan taslak maddeler Türkçe eğitimi alanında bir uzmanın görüşlerine sunulmuş, uzman görüş ve değerlendirmeleri sonucunda 7 maddeden 1'i havuzdan çıkarılarak 6 sorudan oluşan görüşme kılavuzu elde edilmiştir. Ayrıca

uygulama öncesi bir öğrenci ile pilot görüşme yapılarak soruların anlaşılırlığı kontrol edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında Fırat Üniversitesi etik kurul komitesinden gerekli izinler alınmış ve süreç başlatılmıştır. Çalışmanın verileri, gönüllülük esasına dayalı olarak Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi betimleme, kodlama, kavramların belirlenmesi, kategori, tema oluşturma gibi adımlarla verilerin düzenlenmesine (Karataş, 2015; Gökçe, 2019) ve anlamlandırılmasına (Patton, 2014) imkân tanır. Nitel verilerin analizinde veriler anlamlı birimlere ayrılarak onlara kodlar atanmaktadır (Creswell, 2017; Berg ve Lune, 2019). Çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler, ilgili alan yazınından hareketle kodlanarak ilgili kategorilere yerleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara K1, K2, K3 gibi kodlar atanarak isimleri gizli tutulmuştur. Kodlayıcı güvenirliğini sağlamak amacıyla çalışma verileri araştırmacı tarafından kodlandıktan dört hafta sonra incelenerek yeniden kodlanmış ve dört kod üzerinde değişiklik yapılmıştır. Temalar ve altında yer alan kodların oluşturulması sürecinde alan yazını desteğine ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Başlangıç ve sonuç kodlamalar arasındaki uyumun belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın (2016) "[Güvenirlik= Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]" formülünden yararlanılmış ve değerin %92 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada verilerin analiz edilmesinde MAXQDA paket programı kullanılmıştır. Söz konusu program elde edilen düşüncelerin görsel ve haritalar yardımıyla netleştirilmesini sağlamaktadır (Kuckartz ve Radiker, 2019). Bu noktada belirlenen temalar paket programda kodlanmış, ilgili cümlelerin kodlarla arasında ilişki kurularak kod-teori modeli ve kelime bulutundan yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için bazı önlemlerin alınması gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2015; Creswell, 2017). Bu çalışmada aktarılabilirliğin sağlanması adına katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler doğrudan aktarım yoluyla sunularak verinin doğasına sadık kalınmaya çalışılmıştır. Verilerin kodlanması, kategori ve temaların oluşturulması aşamasında ise alan uzmanı ile iletişim hâlinde olunup görüş alışverişi yapılmıştır. Kodlayıcı güvenirliğinin sağlanması için başlangıç kodlama ve sonuç kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmış ve araştırmacı dört hafta sonra kodlamaları tekrar gözden geçirmiştir. İnandırıcılığın sağlanması için

ise alan uzmanı görüşüne başvurularak zengin betimleme teknikleri ile araştırma süreci raporlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak materyaller "materyalin adı, amacı ve uygulama" başlıklarına yer verilerek sunulmuş ardından katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

1. Türkçe öğretmeni adaylarının TÖMT dersi kapsamında yapmış oldukları materyal örneklerine ilişkin alt amaç

Materyalin adı: Akıllı Kutu
Materyalin amacı: Medya metinlerinin değerlendirmesi ve analizinin yapılması amaçlanmıştır.
Uygulama: Önce materyal ile ilgili genel bilgiler sunulur. Kumanda sınıf içerisinde seçilen bir öğrenciye verilerek öğrenciden kanal değiştirmesi istenir. Öğrencinin tuşa basması ile ekran değişir ve metinler çıkar. Kanalı değiştiren öğrenciden çıkan metin ya da görseli değerlendirmesi istenir. Öğrenciye metin ya da görselle ilgili sorular sorularak metin ya da görseli yorumlaması istenir. Daha sonra kumanda sınıftaki öğrenciler arasında el değiştirir aynı aşamalar tekrar edilir. Böylelikle öğrenciler derste aktif duruma getirilerek analiz etme ve konuşma becerilerinin gelişimi hedeflenir.

Şekil 1

Akıllı Kutu Adlı Materyal Görseli

Materyalin adı: Kelime Ormanı
Materyalin amacı: Sözcüklerin ek ve köklerinin doğru bir şekilde bulunması amaçlanmıştır.
Uygulama: Sınıf iki gruba ayrılır. Birinci grup ağacın önünde yer alan sınıf mevcudu kadar kelime yazılı çubuklardan kök hâlinde olanları kök çubuğuna atmak üzere deneme yapmaya başlar. Bu kısım tamamlandıktan sonra ikinci grup çağrılır ve onlar da ek almış sözcükleri bulup ekler kutusuna atmaya başlarlar. Etkinlik sonunda kutuya en çok çubuk isabet ettiren gruba materyal önündeki gerçek meyvelerden verilir. Daha az isabet ettiren diğer gruba da kazanan gruptan sonra aynı meyveden verilir. Öğretmenin dersi özetlemesinden sonra ders sonlanır.
Şekil 2

Kelime Ormanı Adlı Materyal Görseli

Materyalin adı: Hikâye Ekspresi
Materyalin amacı: Öğrencilerin hikâye edici metinleri yaratıcı yazma becerisi ile bütünleştirmeleri amaçlamıştır.
Uygulama: Öğrencilere hikâye yazacakları söylenir ve materyalin kullanım yönergesi hakkında bilgi verilir. Öğrenciler her vagondan bir madde koparır ve bu ipuçları ile bir hikâye kurgulamaya başlarlar. Öğrenciler vagonlarda yer alan "yer, karakter, sorun ve karakterin özelliklerine" uygun bir hikâye oluşturur ve öğrenci yazmış olduğu hikâyeyi sınıfta sesli bir şekilde okur.

Şekil 3

Hikâye Ekspresi Adlı Materyal Görseli

Materyalin adı: Kukla Tiyatrosu
Materyalin amacı: Öğrencilerin dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırması amaçlanmıştır.
Uygulama: Kuklaları sahnede oynatmak üzere her defasında iki öğrenci tahtaya kalkar (Bu ölçüt metindeki karakter sayısına göre değişebilir). Metnin yapısına uygun olarak planlanan bir metin, öğrencilere dinletilir. Metni canlandıracak öğrenciler metni birkaç defa dinledikten sonra içeriğe bağlı kalacak şekilde metni kuklalar aracılığı ile canlandırırlar.

Şekil 4

Kukla Tiyatrosu Adlı Materyal Görseli

Materyalin adı: Hikâye Küpleri
Materyalin amacı: Öğrencilerin hikâye edici metin yazmaları amaçlanmıştır.
Uygulama: Sınıf ortamında hikâye yazmak için hikâye küplerinden yararlanılır. Öncelikle öğrencilere altı farklı renkte kart gösterilir ve öğrenci istediği kartı seçer. Daha sonra seçilen renge karşılık olarak aynı renkte bir küp ve üzerinde farklı konulara ait resimler olacak konu belirlenir ve o konunun resimlerine göre öğrenci bir hikâye yazar. Bunu yaparken öğrencilerden, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etmeleri ve yazmış olduğu metne uygun başlık bulmaları istenir. Daha sonra hikâye unsurlarına ve imla kurallarına en uygun hikâye seçilip sınıfta okutulur. Hikâyenin olay örgüsü, kahraman, zaman, mekân unsurları da tespit edilip tahtaya yazılır.

Şekil 5

Hikâye Küpleri Adlı Materyal Görseli

Materyalin adı: Meraklı Balıklar
Materyalin amacı: Öğrencilerin dinlediği/okuduğu metni kavramaları ve metne yönelik sorulara cevap vermeleri amaçlanmıştır.
Uygulama: Öğrencilerin metne yönelik sorulara cevap vermeleri için öğrenci kovadan olta yardımı ile bir balık tutar. Tutulan balığın üzerinde yazılan soru sesli bir şekilde sınıfta okunur ve öğrenci soruya cevap verir. Verilen cevap doğru ise öğrenci balığını kovasına atar.

Şekil 6

Meraklı Balıklar Adlı Materyal Görseli

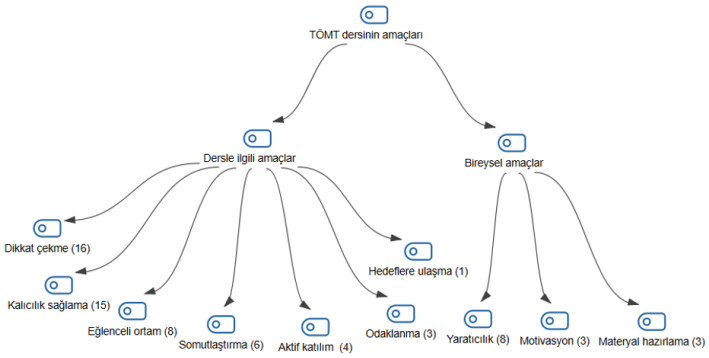
2. Türkçe öğretmeni adaylarının TÖMT dersine ilişkin görüşlerine ilişkin alt amaç

Çalışmanın bu bölümünde ise Türkçe öğretmeni adaylarının TÖMT dersine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular, çalışmanın alt amaçlarına göre sınıflandırılarak ele alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinde olguların yorumlanmasında betimsel fenomenoloji, olguların açıklanmasında ise yorumsayıcı fenomenolojiden yararlanılmıştır.

İlk olarak "TÖMT dersinin amaçları nelerdir?" sorusuna yönelik olarak katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler Şekil 7'de yer almaktadır.

Şekil 7

TÖMT Dersinin Amaçlarına İlişkin Kod-Teori Modeli



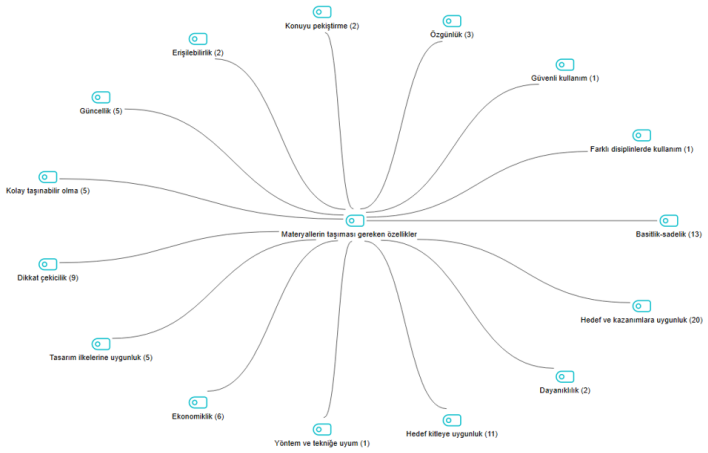
Katılımcı görüşleri, "dersle ilgili amaçlar" ve "bireysel amaçlar" olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmıştır. Dersle ilgili amaçlar kategorisine yönelik en çok "dikkat çekme" koduna yükleme yapıldığı görülmektedir. Katılımcılar derste kullanılan materyallerin dikkatlerini canlı tuttuğunu, konuya odaklandıklarını ve dolayısıyla da öğrenmede kalıcılık sağlandığı yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Nitekim derste materyal kullanımı, öğrenen bireylerin dikkatini çekmekte ve onların derse kaşı güdülenmelerini ve etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Yine materyaller aracılığıyla dersin hedeflerine ulaşmak kolaylaşmakta ve odaklanma süresi uzamaktadır. Katılımcılar; derste kullanılan materyaller sayesinde eğlenceli ve aktif bir sınıf ortamının oluşturulmasının, soyut bilgilerin somutlaştırılmasına da yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel amaçlar kategorisinde ise "yaratıcılık, motivasyon ve materyal hazırlama becerisi" kodlarına yükleme yapılmıştır. Katılımcılar bu dersin yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini, daha iyi şeyler yaptıklarını fark edince derse karşı motive olduklarını ve materyal hazırlamanın ilkelerini öğrendiklerine dikkat çekmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden birebir aktarım örnekleri aşağıda yer almaktadır:

> **K4.**Soyut kavramlar somut bir hâl alarak öğrenme daha kolay gerçekleştirilir. Ders daha eğlenceli bir duruma gelir. Öğrencilerin etkileşimi arttığı gibi öğrenmeye olan istek de artar. Böylelikle ulaşılmak istenen hedefe daha çabuk varılır. Öğretmen ve öğrenci açısından zamandan tasarruf sağlanır. Bilgilerin kalıcılığına olumlu etki sağlar.

K10.Türkçe dersinde materyal kullanımı, eğitim ortamına ve öğrencilere somutlaştırma, görsellik, etkililik gibi katkılar sunar. Eğitim ortamında öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlar. Eğitim ortamlarına bakış açılarını olumlu yönde değiştirir. Öğrenciler, yaptıkları projelerle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.

Şekil 8

Materyallerin Taşıması Gereken Özelliklere İlişkin Kod-Teori Modeli

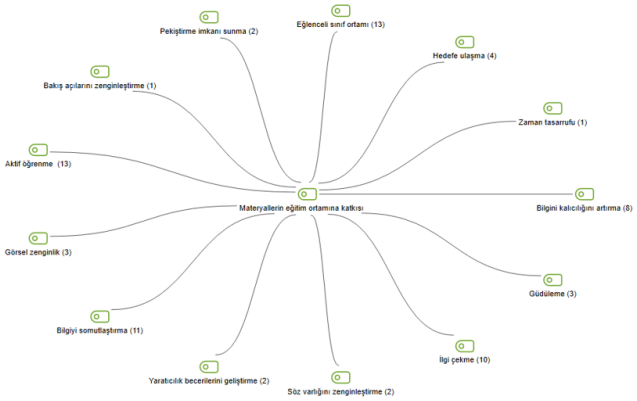


Materyallerin taşıması gereken özelliklere yönelik olarak katılımcıların "hedef ve kazanımlara uygunluk" kodu üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Nitekim materyallerin dersin amaçlarına uygun olması bir materyalin taşıması beklenen temel özellikler arasında yer almaktadır. "Basitlik ve sadelik, hedef kitleye uygunluk, tasarım ilkelerine uygunluk, dikkat çekicilik, kolay taşınabilir olma, güncellik, erişilebilirlik" bir materyalin taşıması gereken diğer özelliklerdendir. Katılımcılar ayrıca materyallerin kullanıcıya "güvenli kullanım sağlaması, dayanıklı olması, başka derslerde de kullanılması ve ekonomik olması" koduna da yükleme yapmışlardır. Katılımcı görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:**K3.** Öncelikle dersin hedeflerine uygun olmalıdır. Hazırlanacak olan materyal Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların en güncel hâlini teşkil etmelidir. Materyal; öğrencinin gelişim özelliklerine

uygun olmalı, hazırlanması ve uygulanması aşamasında öğrenciye görelik ilkesi dikkate alınmalıdır. Seçeceğimiz veya hazırlayıp kullanacağımız materyaller, biz öğretmenlerin bilgi ve becerisini de yansıtabilmelidir. Bu materyaller, kullanacağımız yöntem ve tekniklere uygun olmalıdır. Yine kullanacağımız materyal bütçemize uygun olmalı, tasarım ögeleri ve ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olmalıdır.**K9.** Bana göre öncelikle bir materyal dersin konusuna ve amacına uygun seçilmelidir. Dersin amacına ve konusuna uygun seçildikten sonra seçilen bu materyal öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılır olmalıdır. Materyal konuyu özetler nitelikte olmadır. Kullanılacak olan malzemeler dersin önemli noktalarını vurgulamalıdır. Materyalde kullanılan malzemeler gerçek yaşamla tutarlılık göstermelidir. Öğrenciye uygun ortam ve alıştırma imkânı sağlamalıdır. Öğretim materyalinin gerektiğinde geliştirilebilir ve değiştirebilir olması lazım. Öğretim materyali sadece öğretmenin kullanacağı değil öğrencinin de kullanabileceği düzeyde olmalıdır.

Şekil 9

Materyallerin Eğitim Ortamına Katkısına İlişkin Kod-Teori Modeli

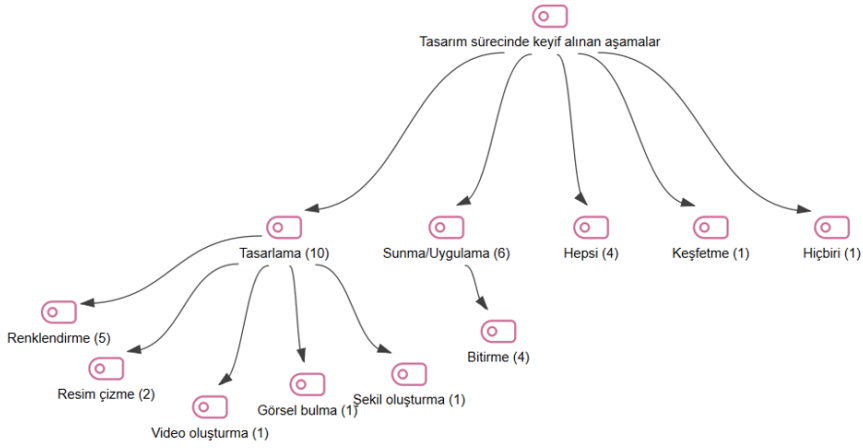


Katılımcılar, derste kullanılan materyallerin eğlenceli ve aktif sınıf ortamı oluşturulmasında oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin dikkatinin canlı tutularak sunulan bilginin somutlaştırılması ve aynı zamanda bilginin kalıcılığının artırılması yine materyallerin eğitim ortamlarına katkıları arasında yer almaktadır. Nitekim derste kullanılan materyaller aracılığıyla

anlaşılması güç noktaların örneklendirilmesi ve öğrenme ortamına katılan duyu organlarının sayısının artırılarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Kullanılan materyaller aracılığıyla aktif öğrenme ortamları yaratılmakta ve öğrenciler konu ile ilgili alıştırma yapma imkânı bulmaktadır. Bu durumda materyal kullanımı, öğrencilerin hedefe ulaşmalarını kolaylaştırarak güdülenmesini sağlamaktadır. Katılımcılar, "yaratıcılık becerilerini ve söz varlıklarını geliştirme, dersin görsel açıdan zenginleştirilmesi, zamandan tasarruf sağlama" noktalarında derste materyal kullanmanın yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:**K13.** Soyut kavramlar somut bir hâl alarak öğrenme daha kolay gerçekleştirilir. Ders daha eğlenceli bir duruma gelir. Öğrencilerin etkileşimi arttığı gibi öğrenmeye olan istek de artar. Böylelikle ulaşılmak istenen hedefe daha çabuk varılır. Öğretmen ve öğrenci açısından zamandan daha tasarruf sağlanır. Bilgilerin kalıcılığına olumlu etki sağlar.**K16.** İyi tasarlanmış bir materyal iyi bir güdüleyicidir. Dikkatleri kazanıma yoğunlaştırır, bu sayede odaklanmış bir öğrenci kitlesi meydana getirir. Ayrıca eğlenceli bir öğrenme fırsatı sağlar, böylece monoton bir öğrenme sürecinin önüne geçilmiş olur. Özellikle de otantik malzemelerle tasarlanmış bir materyal öğrencinin ilgisini çok daha çeker.

Şekil 10

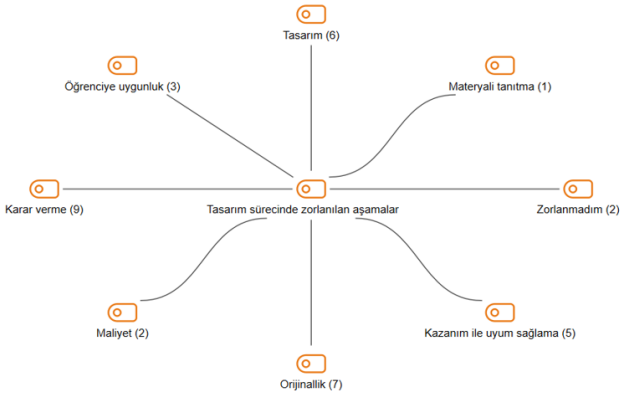
Tasarım Sürecinde Keyif Alınan Aşamalara İlişkin Kod-Teori Modeli



Katılımcılar sınıf ortamında sunacakları materyalleri hazırlarken en çok "tasarım" aşamasından keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bunu "materyali sunma/uygulama ve keşfetme" aşamaları takip etmektedir. Katılımcıların bir kısmı bütün aşamalardan keyif aldığı yönünde olumlu görüş bildirirken bir katılımcı ise bu süreçten keyif almadığı yönünde olumsuz görüş bildirmiştir. Tasarım aşamasında ise "renklendirme, resim çizme, video ve şekil oluşturma ve görsel bulma" yükleme yapılan kodlar arasındadır. Materyalin renklendirilmesi ve renklerin doğru kullanılması materyalin etkisinin artırılması açısından önemli görülmektedir. Renklerin görsel materyaller açısından önemi düşünüldüğünde katılımcıların bu noktaya dikkat çekmesi olağandır. Yanlış tema ve renk kullanımı materyalin okunabilirliğini olumsuz yönde etkilerken çok fazla rengin bir arada kullanımı ise materyal odağını dağıtmaktadır. Bu süreçte resim çizme ve şekil oluşturma noktasında yeteneklerinin olmadığını düşünen katılımcılar, materyal tasarım sürecinde bu aşamalarda keyif aldıklarını ve ön yargılarının yıkıldığını ifade etmişlerdir. Materyallerin bitirilip sınıf ortamında sunulması da katılımcıların keyif aldığı son aşamadır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen aktarımlar aşağıdaki gibidir:**K12.** Bu sürecin en çok paylaşma ve sunum aşamasından keyif aldığımı söyleyebilirim. Zira materyali tasarlarken verdiğimiz emeğin karşılığını aldığımız aşama bu aşamadır. Bunun yanında tasarımın ilk aşaması olarak değerlendirebileceğimiz fikir oluşturma aşaması da eğlendiğim aşamalardan biriydi. Yeni fikirler keşfetmek, orijinal bir çıktıya ulaşmaya çalışmak gerçekten heyecan verici idi.**K8.** Kafamdaki materyal şekline karar verdikten sonra aldığım malzemeleri topluca görür görmez bende bir heyecan oluştu. Materyalimi adım adım hazırlarken zihnimde tasarladığım şeklin gün yüzüne yavaş yavaş çıkması epeyce keyiflendirdi. Asıl mutlu olduğum kısım ise materyalimi bitirdiğim kısımdı. Çünkü verilmiş bir emeğin sonucunda bir sanat eserini vücuda getirdiğim hissiyatını uyandırdı bende. Bunu ben yaptım dedim kendi kendime. Mutluluğun asıl doruğunu sunum sonrası yaşadım. Öğrencilerin sunumu çok beğenmeleri ve kazanımın gerçekleşmiş olduğunu görmem beni inanılmaz derecede keyiflendirdi.

Şekil 11

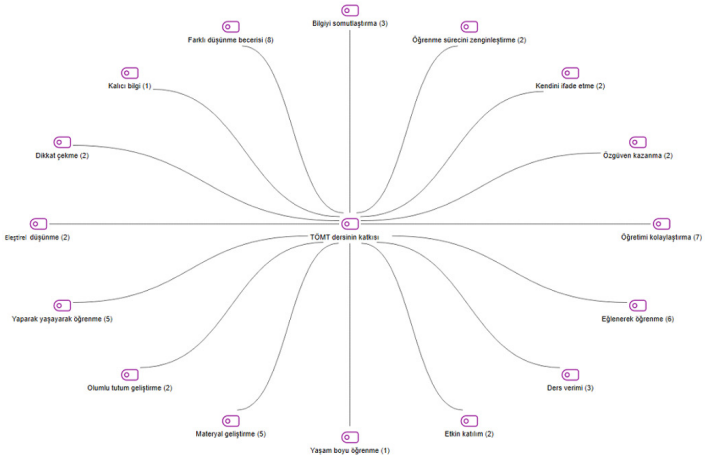
Tasarım Sürecinde Zorlanılan Aşamalara İlişkin Kod-Teori Modeli



Katılımcılar, materyal geliştirme sürecinde en çok nasıl bir materyal hazırlayacakları konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. "Karar verme aşaması" bu noktada en çok yükleme yapılan kod olarak görülmektedir. Yapısal ve yerleşim elemanlarının kullanım ilkeleri, materyal tasarım sürecini etkiler. Nitekim katılımcılar da bu unsurlara dikkat çekmektedirler. Yine materyal ve kazanım uyumunun sağlanması, katılımcılar tarafından zorlanılan bir aşama olarak görülmüştür. Katılımcılar önceki dönemlerde tasarlanmamış orijinal bir materyal tasarlamayı hedeflemiş ve bu noktada orijinal bir tasarım fikri bulmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. "Maliyet, öğrenci seviyesine uygunluk ve materyalin sunulması" katılımcıların zorlandıkları diğer aşamalardandır. Katılımcılardan ikisi ise materyal tasarım sürecinde zorlanmadıklarını ve sürecin her aşamasından keyif aldıklarını belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden aktarımlar aşağıdaki gibidir:**K7.** En eğlendiğim aşamalardan biri olan fikir aşamasını en çok zorlandığım aşama olarak da söyleyebilirim. Çünkü farklı düşünmek, yapılmamış olanı yapmaya çalışmak alışılmışın dışına çıkmak gerçekten zihinsel çaba isteyen süreçler.**K3.** İlgili kazanıma dair materyal tasarımı zordu. Materyalde kesilip yapıştırılacak bazı parçalar tasarım aşamasında zorlandığım hususlardı. Materyalin parçalarını eşit uzunlukta tutabilmek ve şekiller oluşturmak materyalin en zor yanını oluşturdu.

Şekil 12

TÖMT Dersinin Katkısına İlişkin Kod-Teori Modeli



Şekil 12 incelendiğinde katılımcılar TÖMT dersinin farklı/yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, öğretim sürecini zenginleştirerek öğrenmeyi kolaylaştırdığını, bilginin somutlaştırılmasını sağlayarak daha kalıcı öğrenmeler geliştirdiklerini, yaparak yaşayarak öğrendiklerini bunun da dersin verimini artırarak daha eğlenceli sınıf ortamının oluşturulmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar materyal sunumlarında kendilerini ifade etme fırsatı yakalamalarının öz güvenlerine olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Yaparak yaşayarak öğrenme, derste aktif katılım sağlanmasına yardımcı olurken katılımcılar ders karşı olumlu tutum geliştirdiklerini de ifade etmişlerdir. Katılımcıların TÖMT ders sürecine ilişkin genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Birebir katılımcı görüşlerinden elde edilen aktarımlara aşağıda yer verilmiştir:**K.2.** Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı dersinde öğretim materyalleriyle Türkçe dersleri daha ilgi çekici hâle getirilir, öğrencilerin dikkatinin üst seviyede tutulmasındaki engellerin çoğunun kaldırılmasında önemli mesafeler kat edilir. Derslerde, tabiri caizse işin mutfağında, işlenen konuya uygun olarak bir model ve tasarımın oluşturulması ciddi zaman ve emekler istese de pragmatik olarak öğrencinin zihninde zannımca kalıcılığa katkıda bulunmaktadır. Bu ders özellikle öğretmen tarafından anlatılan konunun somutlaştırılması ve kalıcı hâle getirilmesinde önem taşır.**K.8.** Kendi

hazırladığım materyal üzerinden cevaplamak istiyorum bu soruyu. Bir oyun havası içinde materyali öğrencilere sunmam, onların ilgisini çekti. Onların daha fazla güdülendiğini, konuyu öğrenmek için daha hevesli olduğunu gözlemledim. Klasik anlatımın dışına çıkmak öğrenciler için ilgici çekiciydi.Ayrıca çalışmanın geneline ilişkin olarak elde edilen kodlar ve ilişki kurulan sözcüklerin frekans değerlerine göre oluşturulan kelime bulutu görseli aşağıda yer almaktadır:

Şekil 13

Çalışmanın Geneline Yönelik Oluşturulan Kod ve Sözcük Frekanslarına İlişkin Kelime Bulutu Görseli

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmen adaylarının TÖMT dersine yönelik görüşlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde TÖMT dersinde öğretmen adayları tarafından tasarlanan materyal örneklerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcıların sürece yönelik görüşleri ele alınmıştır. Çalışma kapsamında katılımcıların "TÖMT dersinin amaçları, bir materyalin taşıması gereken özellikler, materyal kullanımının eğitimöğretim sürecine katkıları, tasarım sürecinde zorlanılan ve keyif alınan aşamalara" ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların TÖMT dersinin amaçlarına yönelik görüşleri incelendiğinde "dikkat çekme, bilgilerin kalıcılığının sağlanması, eğlenceli ve yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturulması" kodlarına yükleme yaptıkları belirlenmiştir. İlgili alan yazınına bakıldığında derslerde materyal kullanımının öğrencilerin dikkatini canlı tuttuğu, öğrenmenin niteliğini yükselttiği, dersi zevkli bir hâle getirdiği (Odabaşı ve Namlu, 1998); materyal kullanımının öğrencilerin

derse karşı ilgilerini artırdığı (Jonasson, Myers &Mckillop, 1996) görülür. Şahin (2014) öğretmenler ile gerçekleştiği araştırmada, öğretmenlerin materyallerin "ilgi ve dikkat çekmek" yönüne vurgu yaptıklarını belirtmektedir. Demirel'e (2002) göre de öğrenme ve öğretme sürecinde materyal kullanımı içeriğin daha etkili bir şekilde sunulmasına yardımcı olurken aynı zamanda öğretim sürecini de daha eğlenceli ve anlamlı bir hâle getirmektedir. Kolburan Geçer (2010) tarafından yapılan çalışmada materyal kullanımı ile bilgilerin daha etkili, canlı ve verimli bir şekilde karşı tarafa aktarılma fırsatı sunduğu; yaratıcılık becerilerini geliştirdiği ve olaylara farklı açıdan bakma becerisi kazandırdığı belirtilmiştir. Katılımcılar süreçte eğlenerek öğrendiklerini ve bu durumun da derse karşı motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Nitekim öğrenme sürecinde materyal kullanımının öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine fırsat tanıdığı (Şen, 2015); uygun materyal kullanımı ile dil sınıflarında kullanılan materyallerin öğrencilerin motivasyonlarını (Barın, 2004) artırdığı bilinmektedir. Yine katılımcılar, materyal kullanımının bilginin somutlaştırılmasına yardımcı olduğu ve kalıcılığını artırdığını da belirtmişlerdir. Semerci (2006) de materyal kullanımın kalıcı öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmektedir. Aynı şekilde Bozpolat ve Arslan (2018) ve Yanpar Yelken (2015) de öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmada, materyal kullanımının konuyu daha anlaşılır bir hâle getirdiğini, öğrenme sürecini kolaylaştırarak bilginin kalıcı olmasını sağladığını belirtmektedir.

Dil öğretim materyallerinin sahip olması istenen özellikler, daha çok öğretmen ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda küresel ve yerel etmenler tarafından tespit edilen eğitim politikaları tarafından belirlenmektedir (Kaygısız, 2019). Bu araştırmada materyallerin taşıması gereken özelliklere ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında materyalin kazanımlara ve hedef kitleye uygun olması gerektiği, basit ve sade tasarımlara yoğunlaşıldığı görülmektedir. Katılımcılar aynı zamanda materyallerin "dikkat çekici tasarım, kolay taşınabilir olma, ekonomiklik, güncellik, erişilebilirlik, konuyu pekiştirme, özgünlük ve dayanıklılık" gibi özelliklerine de dikkat çekmişlerdir. Temizyürek ve Birinci (2016) de materyallerin dersin amaçlarına uygun ve sınıf içinde uygulanabilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Bozpolat ve Arslan (2018) tarafından yapılan çalışmada da materyallerin öğrenci seviyesi ve dersin amacına uygun, kullanışlı, dikkat çekici, açık, ekonomik, dayanıklı, güncel ve eğlenceli olması gerektiğine ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Demiralp (2007) de öğretim sürecinde kullanılan

materyallerin öğrencileri derse katabilecek nitelikte, öğrencilerin seviyelerin uygun, tarafsız ve net öğretimsel içeriklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar aracılığıyla materyal kullanımı ve tasarımı konusu bir araç olarak ele alınmıştır. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için kavram haritaları, grafik, tablo, diyagram, görsel ve dijital materyal kullanımı önerilmektedir. Ayrıca TÜDÖP'te (2019) dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin hedeflendiği etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin materyal kullanım becerileri de desteklenmektedir (MEB, 2019). Günümüzde maruz kalınan çoklu bilgi kaynaklarının sayısının hızlı artışı ve teknolojinin günlük hayatta kullanımının yaygın etkisi de göz önünde bulundurulduğunda bilişsel becerilerin etkin kullanımının önem taşıdığını (Kökçü, 2023) ve bu süreçte öğrencileri zengin öğrenme ortamları ile buluşturarak kazanımlara uygun materyal kullanmalarını sağlamak gerektiğini söylemek mümkündür. Nitekim öğrenme öğretme sürecinde materyal kullanımının öğrenciler açısından olumlu etkileri vardır. "Yaratıcı düşünme, öğretim sürecini zenginleştirme, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama, bilgiyi somutlaştırma, kendini ifade etme" tespit edilen olumlu görüşler arasındadır. Materyal kullanımı ve yaratıcılık becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu bilinmekte olup (Yanpar Yelken, 2009) materyali hazırlamadan önce sağlıklı bir materyal tasarım süreci yürütülmesi gerekir. Tasarım süreci ise yaratıcılık becerisi gerektirir. Materyali hazırlayan kişinin, materyalin bitmiş formunu görsel zekâsı ile canlandırması, harfleri, şekilleri, renkleri ve hareket ögelerini doğru bir şekilde kullanması önemlidir (Yanpar Yelken, 2015). Rotter (2006) tarafından da belirtildiği üzere bir öğretim materyalini yaratmak için "zıtlık, oryantasyon, harf ve sanatsal bilgi" ilkelerine dikkat edilmesi ve bunların tasarım sürecinde gözetilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada katılımcılar da tasarım sürecinde yaratıcılık becerilerinin kullanımına, materyalde zıtlık sağlayarak önemli bilgiyi vurgulamaya, baştan sona bir düzen sağlamaya çalışarak oryantasyona, yapı ve yerleşim elemanlarının kullanım ilkelerine de dikkat ettiklerini belirterek aslında sanatsal bilgilerini süreç boyunca kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada katılımcı görüşleri ile alan yazını arasında benzerlik olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenme ortamının zenginleştirilmesi ve öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatının sunulması da materyallerin öğrencilerin gelişimine katkıları arasındadır. Yaparak yaşayarak öğrenmede birden fazla

duyunun öğrenme sürecine dâhil olması söz konusudur. Bireyin yaşantısında çok sayıda duyunun sürece katılması öğrenmeyi etkili bir hâle getirerek bilginin kalıcılığını artırmakta ve bu yolla birey bilgiyi içselleştirmektedir (Akay, 2013). Katılımcılar bu süreçte yaparak yaşayarak öğrenme ortamında sunmuş oldukları materyallerin öğretim sürecini kolaylaştırdığını da belirtmişlerdir. Söz konusu avantajlar silsile hâlinde birbirini etkilemektedir. Schank (1995) de öğrenmeyi kolaylaştırmanın en pratik yolunun yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu belirtmektedir. Bilginin kolay bir şekilde öğrenilmesi için eğitim süreçlerinin gerçek hayatta olduğu gibi yansıtılması, hissedilmesi ve yapılması gerekir. Diğer taraftan katılımcılar kullandıkları materyallerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle dil öğrenme sürecinde kullanılan dijital materyaller kullanıcıların duygu ve düşüncelerini aktarmasında kullanılan önemli araçlardandır. Nitekim ilgili alan yazınında dijital hikâye kullanımının çekingen öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında ifade etmelerine imkân sağladığı yönünde görüşler bulunmaktadır (Tatlı ve Aksoy, 2017). Öğrenciler bu yolla konuşmalarını düzelttiklerini ve daha akıcı bir şekilde konuştuklarını, hazırlık ve sunum aşamalarında kendilerini dinleme fırsatı bulduklarını belirtmektedirler. Bu araştırmada da katılımcılar hazırladıkları materyali sınıf ortamında öğrencilerle paylaşırken kendilerini ifade etme ve konuşma becerilerini etkili bir şekilde kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, materyallerin oluşturulma aşamasında en çok tasarım sürecinden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. "Renklendirme, resim çizme, video oluşturma, görsel bulma ve şekil oluşturma" keyif alınan aşamalardandır. Çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde Öztürk ve Zayimoğlu-Öztürk (2015) de materyal tasarımın en kolay ve keyifli aşamasının materyal oluşturma (kesme, yapıştırma, yazma) olduğunu belirtmektedir. Bunu "düşünme/fikir üretme, materyal malzemesi bulma ve materyali oluşturma" aşamaları takip etmiştir. Katılımcılar materyali sınıf ortamında arkadaşlarına sunmanın ve hazırlamış oldukları materyalin bitmiş hâlini görmenin kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Özer ve Tunca (2014) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcılar materyal tasarlamanın en kolay aşamasının sunum aşaması olduğunu belirtmişlerdir. Materyal hazırlama sürecinin bütün aşamalarından duyduğu memnuniyeti dile getiren katılımcılar olduğu gibi bir katılımcı da sürecin hiçbir aşamasından keyif almadığına yönelik olumsuz görüş bildirmiştir. Materyal oluşturma sürecinde zorlanılan aşamalara bakıldığında katılımcıların "karar

verme" aşamasında zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bunu "orijinal bir materyal tespit etme, kazanım ile materyal arasında uyum sağlama, materyali tasarlama, öğrenci seviyesine uygunluk, maliyet ve materyali sınıf ortamında paylaşma" aşamaları izlemektedir. Katılımcılardan ikisinin ise herhangi bir aşamada zorlanmadığı görülmüştür. Materyal tasarımının yerleşim ve tasarım ilkleri de göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların belli aşamalarda zorlanmaları olası bir durumdur. Nitekim Öztürk ve Zayimoğlu- Öztürk (2015) de gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcıların materyal hazırlarken en çok materyalin ne olacağını tespit etme/tasarlama aşamalarında zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Söz konusu sonuç, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Materyali yapma, öğrenci seviyesine uygunluğunu belirleme ve amaca uygun bir materyal hazırlama katılımcıların yaşadıkları diğer zorluklardandır. Özer ve Tunca (2014) da materyal tasarım sürecinde en çok "kullanılan malzemeden kaynaklı güçlüklere" dikkat çekmektedir. Bunu "zaman yönetimi, materyal maliyeti, dayanıklılığı sağlama ve orijinal bir materyal tasarlama" gibi güçlükler takip etmektedir.

Yapılan çalışmanın sonuçları bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında öğretmen adaylarının materyal oluşturma sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu görülür. Çalışmanın birinci bölümünde yer alan materyal örnekleri de TÖMT dersinin büyük ölçüde amacına ulaştığını ve öğretmen adaylarının materyal kullanımın önemini ve amacını kavradıklarını yansıtmaktadır. Süreçte yaşanan zorluklar ve eksiklikler de göz önünde bulundurulduğunda öğretmen ve öğrencilere de önemli görevler düştüğünü söylemek mümkündür. Özellikle lisans boyutunda TÖMT dersi kapsamında yapılacak uygulama çalışmalarında ders yürütücülerinin hedef kazanım dengesini sağlaması önemlidir. Nitekim bu süreçte materyal hazırlamanın daha kolay olduğu kazanımlara yığılım olup diğer dil becerileri ve sınıf düzeyine yönelik kazanımların ihmal edilmesi olası bir durumdur. Yine dil becerileri öğretim sürecinde klasik materyal kullanımı yerine öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini yansıtacak orijinal ve teknoloji destekli materyal kullanımı önemli görülmektedir. Böylece yapılacak yeni çalışmalarda farklı disiplin, beceri alanı ve öğrenci gruplarına yönelik yürütülecek materyal tasarımı araştırmalarının öğrenci ve öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir.

Extended Summary

Introduction

As in other disciplines, materials are also used in the Turkish teaching process. Through the materials used in the language teaching process, it is aimed to develop students' basic language skills such as listening, speaking, reading and writing. The variety of materials used in Turkish language teaching is quite high. While mother tongue teaching was mostly carried out through written materials in the past, today, audio-visual tools that require technological literacy are used in learning environments (Odabaşı & Namlu, 1998). Therefore, university students should know the properties of these materials, make in-class applications and follow technological applications through the "Material Design in Turkish Language Teaching" course (Gündüz & Odabaşı, 2004; Şahin & Şahin, 2014).

When the relevant literature is scanned, it is seen that the number of studies on Material Design in Turkish Teaching is limited. Participant opinions in this study, which was conducted to fill the gap in the literature; "The objectives of the course, the characteristics that the materials should have, the contribution of the use of materials to the educational environment, the difficult and enjoyable stages in the material preparation process" were discussed. In this regard, the basic research questions were determined as follows:

1. What are the examples of materials prepared by Turkish teacher candidates within the scope of the TÖMT course?
2. What are the opinions of Turkish teacher candidates regarding the TÖMT course?

Methodology

This study was conducted in a phenomenological (phenomenological) type of qualitative research designs in order to determine the opinions of Turkish teacher candidates regarding the TÖMT course. In this way, the opinions of prospective teachers regarding the implementation of the TÖMT course, the material design dimension and the benefits of the course were revealed.

This study was conducted with a total of 22 students studying in the 3rd and 4th grades of the Turkish Language Teaching department of a state university and taking the TÖMT course in the 2023-2024 fall semester. Based on the relevant literature, an interview guide was created to determine students' opinions about

the TOMT course and the items to be included in the guide were determined. Through the interview form, different aspects of the research phenomenon have been tried to be discussed and explained. The data obtained from the participants were analyzed using content analysis. Content analysis allows data to be organized (Karataş, 2015; Gökçe, 2019) and interpreted (Patton, 2014) through steps such as description, coding, determining concepts, creating categories and themes. In qualitative research, some measures should be taken to ensure validity and reliability (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2015; Creswell, 2017). In this study, in order to ensure transferability, the data obtained from the participant views were presented through direct transfer and the nature of the data was tried to be faithful. During the coding of the data and the creation of categories and themes, the field expert was contacted and opinions were exchanged. To ensure coder reliability, the percentage of agreement between the initial coding and the final coding was calculated and the researcher reviewed the coding four weeks later. In order to ensure credibility, the research process was reported with rich description techniques by referring to the field expert opinion.

Findings

In the first part of the research, examples of materials prepared by Turkish teacher candidates were included. In the second part, students' opinions about the TÖMT course were discussed. Participants stated that the TÖMT course developed different/creative thinking skills, facilitated learning by enriching the teaching process, developed more permanent learning by concretizing knowledge, and learned by doing and experiencing, which increased the efficiency of the course and helped create a more enjoyable classroom climate. Additionally, participants stated that they had difficulty in some stages of the material design process.

Discussion, conclusions and recommendations

This study, which aims to determine the opinions of pre-service Turkish teachers about the Material Design in Turkish Language Teaching course, consists of two parts. In the first part, examples of materials designed by pre-service teachers during the course are given. In the second part, the participants' views on the process are discussed. Within the scope of the study, participants' opinions regarding "the aims of the TOMT course, the characteristics that a material should have, the contributions of material use to the education-training process, the difficult and enjoyable stages in the design process" were examined. When

the participants' opinions about the aims of the TÖMT course were examined, it was determined that they attributed the following codes to "attracting attention, ensuring the permanence of information, creating a fun and creative classroom environment". When we look at the relevant literature, it is stated that the use of materials in lessons keeps students' attention, increases the quality of learning, and makes the lesson enjoyable (Odabaşı &Namlu, 1998); It is seen that the use of materials increases students' interest in the course (Jonasson, Myers, and Mckillop, 1996; Temizyürek &Birici, 2016). In this research, when we look at the participants' opinions about the features that the materials should have, it is seen that the material should be suitable for the objectives and the target audience, and the focus is on simple and plain designs. Participants stated that they enjoyed the design process most when creating the materials. "Coloring, drawing pictures, creating videos, finding visuals and creating shapes" are among the stages that are enjoyed. When we look at the difficult stages in the material creation process, it is seen that the participants had difficulties in the "decision making" stage.

When the results of the study are considered from a holistic perspective, it is seen that teacher candidates have positive opinions about the material creation process. The material samples in the first part of the research also reflect that the TÖMT course has largely achieved its purpose and that prospective teachers understand the importance and purpose of material use. Considering the difficulties and deficiencies experienced in the process, it is possible to say that teachers and students also have important duties. It is important for course instructors to balance target outcomes, especially in the application studies to be carried out within the scope of the TÖMT course at the undergraduate level. As a matter of fact, in this process, it is possible that the acquisitions for which it is easier to prepare materials are concentrated and the achievements related to other language skills and grade level are neglected. Again, it is considered important to use original and technology-supported materials that will reflect students' creative thinking skills, instead of using classical materials in the language skills teaching process. In this way, new studies on material design for different disciplines, skill areas and student groups will guide students and teachers.

Çıkar Çatışması: Makale tek bir yazar tarafından yazıldığından çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı zamanda etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri Fırat Üniversitesi Etik Kurulundan 12.03.2024 tarih, E-50716828-100-456844 sayılı başvuru ve 9 sayılı komisyon kararı ile alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın oluşturulması aşamasında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBITAK 4004 bilim okulu projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 326-338.

Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for?. *ELT Journal*, *36*(1), 5-18. https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5

Apperson, J. M., Laws, E. L., & Scepansky, J. A. (2006). He impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. *Computers and Education*, *47*(1), 116-126. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.09.003

Avcı Yücel, Ü. ve Ergün, E. (2013). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde. *Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçilmesi* (s.45-64). Pegem Akademi.

Babayiğit, Ö. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyali kullanma amaçlarının ve durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 42-59. https://doi.org/10.21764/maeuefd.497192.

Baki, Y. ve Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD),* 1, 19-30.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev. Ed.). Eğitim Kitabevi.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Journal of International Social Research*, *7*(29), 125-235

Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, *9*(3), 60-84. https://doi.org/10.19160/ijer.463977

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* A. Aypay (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(1), 373-384.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem Akademi .

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Pegem Akademi.

Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(2), 1-8. https://doi.org/10.16916/aded.16003

Erişti, B. (2007). Öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı: görsel-işitsel materyaller. H. F. Odabaşı (Ed.). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (s. 93-112). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersoy, A. (2008). Türkçe öğretiminde ortam düzenleme ve araç gereç kullanımı. H. Pilancı (Ed.). Türkçe öğretimi (s. 179-204). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, *1*(1), 48-61.

Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi felsefe, yöntem, uygulama*. Çizgi Kitabevi.

Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, *3*(1), 43-48.

İşman, A. (2005). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Pegem A.

Jonasson, D. H., Myers J., & Mckillap A. M. (1996). From constructivism to constructionism: learning with hypermedia/multimedia rather than from it. B. G. Wilson (Eds.). *Constructivist learning environments: case studies in ınstructional design*. Educational Technology Publications.

Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(3), 1629-1644. https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1692

Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 90-101.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 62-80.

Kaygısız, Ç. (2019) Applied linguistics perspective in developing reading material. *Pegem Journal of Education and Instruction, 9*(4), 1063-1080. https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.034

Kolburan Geçer, A. K. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 1-25.

Kökçü, Y. (2023). Critical Reading Self-Efficacy and Metacognitive Reading Strategies: A Relational Study. *Indexing/Abstracting*, *19*(1), 47-61. https://doi.org/ 10.29329/ijpe.2023.517.4

Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*, 159-165.

Kuckartz, U. ve Radiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Datawith MAXQDA*. Springer International Publishing.

Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, *1*(1), 48-61.

Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde planlama ve değerlendirme. (11. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australian Journal of Educational Technology*, *15*(3), 222-241. https://doi.org/10.14742/ajet.1859

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Üçüncü Basımdan Çeviri) (S. Turan, Çev.). Nobel Akademi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.

Nuhoğlu, M., Özsoy, T. ve Aydın, A. (2008). *Türkçe öğretiminde materyal tasarımı*. Nobel Yayıncılık.

Odabaşı, F. ve Namlu, A. G. (1998). Türkçe öğretiminde ortamlar. S. Topbaş (Ed.). *Türkçe öğretimi* (s. 95-112). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özer, Ö. ve Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, *1*(3), 214-229. https://doi.org/10.17121/ressjournal.130

Öztürk, T. ve Zayimoğlu Öztürk, F. (2015). Tarih öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersine yönelik uygulamaları ile görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, *2*(3), 63-78.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.

Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. *21*(6), 1123-1129. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x

Rotter, K. (2006). Creating instructional materials for all pupils: Try Cola. *Intervention in School and Clinic*, *41*(5), 273-282. https://doi.org/10.1177/10534512060410050401

Schank, R. C. (1995). What we learn when we learn by doing (Vol. 60). Technical report. 12 Şubat 2024 tarihinde https://l24.im/xXSGV1B adresinden edinilmiştir.

Seferoğlu, S. (2013). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Pegem Akademi.

Semerci, A. (2006). *İlköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (21. Baskı). Pegem Akademi.

Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2018*). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Şahin, E. ve Şahin, A. (2014). Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (4. baskı) (s. 319-348). Pegem Akademi.

Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 995-1012.

Şaşmaz Ören, F. ve Ormancı, Ü. (2012). Öğretmen adaylarının çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma uygulaması ile bu uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 241-270.

Şen, Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı* (Belçika örneği). Edge Akademi Yayınları.

Şengül, K. (2015). Öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri. *Researcher, 3*(2), 14-25.

Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *45*(45), 137-152. https://doi.org/10.15285/maruaebd.271060

Temizyürek, F. ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *5*(1), 54-62. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000158999

Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, *3*(1), 120-130.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Yalın, H. İ. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Nobel Yayınları.

Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *HAYEF Journal of Education*, *4*(1), 57-71.

Yanpar Yelken, T. (2015). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (13. Baskı). Anı Yayıncılık.

Yelken, T. Y. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, *34*(153), 83-98.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

YÖK (2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı. 3 Nisan 2024 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB Ortaöğretim Müfredatında Türk Dünyası Romanlarına Verilen Yer ve Romanların Tematik Açıdan İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet EREN[1]

1 Dr. MEB, mehmetterenn33@gmail.com , ORCID: 0000-0003-3787-8223

Gönderilme Tarihi: 13.10.2024 Kabul Tarihi: 25.02.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1566301

Atıf: "Eren, M. (2025). MEB ortaöğretim müfredatında Türk dünyası romanlarına verilen yer ve romanların tematik açıdan incelenmesi. *Millî Eğitim, 54(*247), sayfa 1387-1418. DOI: 10.37669/milliegitim.1566301 "

Öz

Millî Eğitim Bakanlığı geçmişten günümüze belli yıllarda eğitim programı oluşturarak müfredatı zenginleştirmeyi ve öğrencilerin bilgi düzeyini artırmayı hedeflemektedir. Oluşturulan eğitim programlarında öğrencilere millî ve manevi değerleri öğretme amacı doğrultusunda Türk tarihini ve kültürünü yansıtan yeni konular eklenerek millî benliğin sağlam temellerle oluşturulması sağlanmıştır. Bu kapsamda eklenen konulardan biri de Türk dünyası ve Türk dünyası romanlarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında özellikle 1992 yılından sonra başlayan süreçte Türk dünyası ve romanları üzerine yoğunlaşarak Cengiz Dağcı, Cengiz Aytmatov, Muhammed Ayaz İshaki, Ziya Samedi, Özker Yaşın ve Musa Aybek Taşmuhammedoğlu'nun romanlarını müfredata eklemiştir. Bakanlığın müfredata eklediği romanlar hem kardeş halkların edebiyatları hakkında bilgi vermekte hem de Türkiye ve Türk dünyası arasındaki kültürel diplomasiyi ortaya koymaktadır. Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığının ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinde Türk dünyası romanlarına verdiği yer araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde müfredata eklenen Türk dünyası romanları listelenerek tematik açıdan incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Millî Eğitim Bakanlığı, müfredat, Türk dünyası romanları, romanlarda tema*

The Place Given to Turkish World Novels in the MEB Secondary Education Curriculum and Thematic Examination of Novels

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The Ministry of National Education aims to enrich the curriculum and increase the knowledge level of students by creating educational programs in certain years from past to present. In line with the aim of teaching national and spiritual values to students in the educational programs created, new subjects reflecting Turkish history and culture were added to ensure that the national self was formed on solid foundations. One of the topics added in this context is the Turkish world and Turkish world novels. The Ministry of National Education focused on the Turkish world and its novels in the secondary education Turkish Language and Literature textbooks, especially in the period that started after 1992, and added the novels of Cengiz Dağcı, Cengiz Aytmatov, Muhammed Ayaz İshaki, Ziya Samedi, Özker Yaşın and Musa Aybek Taşmuhammedoğlu to the curriculum. The novels added by the Ministry to the curriculum both provide information about the literature of sister nations and reveal the cultural diplomacy between Türkiye and the Turkish world. In this study, the place given by the Ministry of National Education to Turkish world novels in the secondary school Turkish Language and Literature course was investigated. As a result of the research, the Turkish world novels added to the curriculum were listed and examined thematically.

Keywords: *Ministry of National Education, curriculum, Turkish world novels, themes in novels*

Giriş

Türkler geçmişten günümüze varlıklarını sürdüren, dilini ve kültürünü korumuş bir millettir. Türkistan coğrafyasında yaşanan siyasi ve sosyal hareketlilik bazı Türk boylarının başka coğrafyalara göç etmesine neden olmuştur. Türk boyları farklı coğrafyalara göç etse de sözlü kültür ürünlerini korumuş ve bunları da yazıya geçirerek hem tarih hem de edebî eser bağlamında kalıcılıklarını sağlamışlardır. Özellikle Türkistan coğrafyasında kalan Türk halkları, Sovyet Rusya'nın baskıcı politikalarına maruz kalarak trajik bir kaderi yaşamak zorunda bırakılmışlardır. Sovyet Rusya'nın baskıcı politikaları bütün alanlarda olduğu gibi eğitim üzerinde de etkisini göstermiştir. Ancak Türkistan halkının her türlü baskılara rağmen öz millî benliğini koruyarak tarihini, dilini, edebiyatını, folklorunu ve dinini koruduğu görülmektedir (Koçar, 1991). Türk halklarının bağımsızlıklarını kazanmasıyla birlikte eğitim başta olmak üzere birçok alanda düzenlemeye gidilmiştir. Sansür nedeniyle eserlerini yayımlayamayan yazarların bağımsızlıkla birlikte eserlerini ortaya çıkararak bastırdıkları görülmektedir. Kardeş halklarla Türkiye arasında siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel

faaliyetler giderek artmaktadır. Özellikle eğitim alanında hem ortaöğretim hem de yükseköğrenimde Türk dünyası ile ilgili eserlere yer verilerek kardeş halklar arasında bağ güçlendirilmek istenmektedir.

Türk toplulukları arasında sevgi, saygı ve kardeşlik bağlarını güçlendirmenin en pratik yollarından birisi ortak edebî eserlerin paylaşılmasıdır (Yaman, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı, öğrenci merkezli eğitim politikalarıyla öğrencilerin millî ve manevi değerlerini geliştirecek konular müfredata eklemiştir. Bakanlığın belli yıllarda eğitim programları hazırlayarak eğitim ve öğretimin nicelik ve niteliğini artırmayı hedeflediği görülmektedir. Bu nicelik ve nitelik Türkiye'nin geleceğini şekillendirecek belli değerler üzerinden oluşturulmuş ve oluşturulmaya devam etmektedir. "Türkiye'de 1920'lerde oluşturulmaya başlanan millî eğitim ideolojisi, ülkenin "millî birlik ve beraberliğini" sağlayacak olan bir ulusal karakterin var edilip güçlendirilmesi ve devamının sağlanması temeli üstüne kurulmuştur." (Baki, 2010). Oluşturulan millî eğitim ideolojisinde millî benliğin korunarak geleceğe aktarılması sağlanmıştır. Bu aktarım özellikle tarihî metinler üzerinden sağlanmış, ayrıca şiir, hikâye ve roman gibi türlerden de yararlanılmıştır. Bakanlık, özellikle 1957 sonrası yaptığı eğitim programlarında uzak coğrafyalarda yaşayan Türk halklarının edebiyatlarını müfredata eklemiştir. Ortaöğretim müfredatında Türk dünyası ve edebî eserlerine yer verilerek ortaöğretim öğrencilerinin ortak bir geçmişten hareketle tarih, kültür ve edebiyat bağlamında kardeş halklar üzerine bilgi edinmeleri amaçlanmıştır.

Çalışma, Bakanlığın ortaöğretim müfredatında Türk dünyası edebiyatlarına verdiği yeri roman türü üzerinden ortaya koyduğundan 11. ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki Türk dünyası yazar ve romanları çalışmaya alınmıştır. Türk dünyası edebiyatlarında romanın gelişimi, Türkiye Türkçesine aktarımı ve ortaöğretim müfredatına eklenmesi belli bir süreç içerisinde gerçekleşmiştir. Türk dünyası edebiyatlarında türlerin gelişiminin temelinde sözlü kültür ürünleri bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili Timur Kocaoğlu, umumi Türk edebiyatının bir parçası olarak nitelendirdiği Türkistan Türk edebiyatının zengin bir şiir ve mensur eserlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak modern anlamda hikâye ve roman gibi türlerin Türkistan'a Batı Avrupa'dan Osmanlı, Azerbaycan ve Tatar Türk edebiyatları aracılığıyla geldiğini belirtmektedir (Kocaoğlu, 1987). Türk dünyasında romanın gelişimi, özgün eserlerin ortaya çıkışı ve bu eserlerin Türk edebiyatı içerisinde yer alması 1956 yılı itibarıyla Cengiz Dağcı ile başlamıştır. Müfredat içerisinde Türk dünyası

ve eserlerinin yer almasıyla birlikte dış Türkler meselesiyle ilgili tartışmalar da ortaya atılmıştır. Türk dünyası ile ilgili "Dış Türkler", "Türkiye Dışı Türkler" ve "Türkiye Dışındaki Türk Dünyası" gibi ifadelerle meselenin terminolojideki yeri de açıklanmaya çalışılmıştır (Bozdoğan, 2008). Bu ifadeler, kültür ve medeniyet içerisinde geniş bir coğrafyayı içine alacak yeni yaklaşımları ve bakış açılarını da ortaya çıkarmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında çalışmanın "Bulgular" bölümünde MEB'in müfredatta yer verdiği Türk dünyası yazar ve romanları açıklanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığının oluşturduğu ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı eğitim programlarında Türk dünyası romanlarına verilen yer incelenmiştir. Bu doğrultuda ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kullanılan kitaplar taranarak müfredata eklenen Türk dünyası romanları listelenmiştir. Tespit edilen romanlar tematik çözümleme yöntemiyle ele alınarak değerlendirilmiştir. Mevcut romanlar dışında müfredata eklenmeyen ancak eklenmesi pedagojik açıdan uygun olduğu düşünülen romanlar bir örnek metin üzerinden belirtilmiştir. Bu çalışmada etik kurul izni gerektirecek bir husus bulunmamaktadır.

Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığı, geçmişten günümüze belli yıllarda eğitim programları oluşturmuştur. Bu eğitim programlarının içerisine 1957 sonrasında Türk dünyasının da dâhil edildiği görülmektedir. 1957 ve 1976 yıllarında oluşturulan eğitim programlarında Türk dünyası ile ilgili doğrudan Türk dünyası ifadesi kullanılmamıştır. Ancak ortak Türk tarih ve edebiyatının klasik ürünleri olan "Oğuz Destanı", "Ergenekon Destanı", "Göç Destanı", "Göktürk Yazıtları", "Dede Korkut Hikâyeleri", "Dîvânu Lugâti't-Türk", "Kutadgu Bilig", "Oğuz Kağan Destanı" ve "Alp Er Tunga Sagusu" gibi metinlere yer verilmiştir. Bu metinlerle Türk kültür ve medeniyetine ilişkin yeni bakış açıları oluşturmak hedeflenmiştir. Türk dünyası ve Türk dünyası romanlarıyla ilgili en kapsayıcı eğitim politikası 1992 yılında oluşturulmuştur (Polat, 2008). Roman türünde Ayaz İshaki'nin "Üyge Taba (Eve Doğru)", Cengiz Aytmatov'un "Gün Olur Asra Bedel" ile "Toprak Ana", Ziya Samedi'nin "Yılların Sırrı", Cengiz Dağcı'nın "Korkunç Yıllar" romanına ve Özker Yaşın'a yer verilmektedir. Türk dünyasına verilen yer, belli kararlarla sağlam zemine oturtulmuştur. "Türkiye dışında gelişen Türk edebiyatı metinleri (Azerbaycan, Irak, Kıbrıs ve Balkan Türkleri dışında) Türkiye Türkçesine aktarılarak verilmiştir. Ancak Türk şiveleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkların daha iyi görülmesi için

Türkiye Türkçesine aktarılarak verilen metinlerin bir kısmı asıl şekliyle verilir." (12.04.1998/93 nolu TTK Kararı) kararı alınır (Polat, 2008). 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Tataristan Eğitim Bakanlıklarınca "mutabakat zaptı" yapılmıştır. Bu zabıtta kardeş halklar arasında eğitim öğretim faaliyetleri, öğretmen, öğrenci ve burs gibi konular yer almaktadır. Tarihte ilk defa 1992 yılında Türkiye ve Türk Dünyası Eğitim Bakanları bir araya gelerek "Ortak Türkçe" ve "Ortak Türk Edebiyatı" konuları üzerinde çözüm önerisi geliştirmişlerdir. "20 Mayıs 1992 tarihinde toplanan Türk Cumhuriyetleri Eğitim Bakanları ve Türk Toplulukları yetkilileri, ORTAK TÜRKÇE'nin oluşması amacıyla bir öneri hazırlamış ve bu öneriyi imzalamışlardır" (Alan, 1992). Ortak Türkçe etrafında edebî ürünler de ele alınarak dil ve kültür birlikteliği sağlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının, 2005 yılı sonrasında Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde Türk dünyası romanında şu isimlere yer verdiği tespit edilmiştir. Ortaöğretim 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında sadece Cengiz Aytmatov'un "Gün Olur Asra Bedel" romanı yer alırken 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı kitabında Ayaz İshaki, Özker Yaşın, Cengiz Aytmatov, Cengiz Dağcı, Aybek ve Ziya Samedi adlı yazarlara yer verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı "Açık Öğretim Liseleri" Türk Dili ve Edebiyatı-8 ders kitabında roman türünde Kırgız edebiyatından Cengiz Aytmatov'un "Elveda Gülsarı", "Toprak Ana", "Beyaz Gemi", "Gün Olur Asra Bedel" ve "Cengiz Han'a Küsen Bulut" romanlarına yer verilmiştir. Kırım Tatar edebiyatından Cengiz Dağcı'nın "Korkunç Yıllar", "Onlar da İnsandı", "O Topraklar Bizimdi" ve "Yurdunu Kaybeden Adam" romanlarına yer verilmiştir. Ayrıca Kazan Tatar edebiyatından Ayaz İshaki'nin "Üyge Taba" romanıyla Ziya Samedi'nin "Yılların Sırrı" romanına yer verildiği görülmektedir (Babadağ, 2023).

Güncel Türk Dili ve Edebiyatı 11. sınıf ders kitabında dünya çapında öne çıkan romanlar içerisinde Cengiz Aytmatov'un "Gün Olur Asra Bedel" (Yerlikaya, 2024) romanına yer verilmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı 12. sınıf ders kitabında Türk dünyası yazarlarına verilen yer, "Türk Dünyası Edebiyatı ve Roman" başlığı altında şöyledir:

"*19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülmeye başlanan millî gelişmeler, sadece Türkiye'de değil bütün Türk dünyasında etkisini göstermiştir. Bu gelişmeler, 20. yüzyılın başlarında hemen hemen aynı siyasi ve sosyal olayların yaşandığı bütün Türk yurtlarında Türkiye'deki ile aynı özellikleri taşıyan millî bir edebiyatın doğmasına zemin hazırlamıştır. Türkiye dışında, yapıtlarıyla öne çıkan başlıca yazarlar şunlardır:*

Azerbaycan Türk Edebiyatı: Bahtiyar Vahapzade, Muhammet Hüseyin Şehriyar, Celil Mehmet Kulizade
Bulgaristan Türkleri Edebiyatı: Recep Küpçü
Kazakistan Türk Edebiyatı: Mağcan Cumabay
Kazan Türk Edebiyatı: Ayaz İshaki
Kıbrıs Türk Edebiyatı: Osman Türkay, Özker Yaşın
Batı Trakya Türkleri Edebiyatı: Mehmet Hilmi, Abdurrahim Dede
Kosova Türkleri Edebiyatı: Nimetullah Hafiz
Kırgızistan Türk Edebiyatı: Cengiz Aytmatov
Kırım Türkleri Edebiyatı: İsmail Gaspıralı, Cengiz Dağcı
Özbekistan Türk Edebiyatı: Abdulhamit Süleymanoğlu Çolpan, Aybek
Türkmenistan Türk Edebiyatı: Ata Atacanoğlu
Doğu Türkistan – Uygur Türkleri Edebiyatı: Ziya Samedi
Irak Türkleri Edebiyatı: Ata Terzibaşı" (Batur ve Elbay, 2023).

Bakanlık, 11. ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında Türk dünyasından hem şiir hem de nesir alanında eser ortaya koyan isimlere yer vermiştir. Bu isimler arasından Cengiz Aytmatov, Cengiz Dağcı, Özker Yaşın, Aybek, Ayaz İshaki ve Ziya Samedi'nin farklı türlerde eserleri bulunsa da daha çok romanlarıyla tanınmışlardır. Bakanlığın Türk dünyası ve Türk dünyası romanlarına verdiği yer kardeş halkların siyasi ve sosyal tarihleriyle de doğrudan ilintilidir. "1990 yılı sonrasında bağımsızlığını kazanmış ve dolayısıyla Türk dünyasındaki yerlerini almış olan kardeş Türk Cumhuriyetleri, Çarlık ve Bolşevik Rusya dönemlerini geride bırakmışlardır. Ancak XXI. yüzyılın çok yönlü (bölgesel ve küresel) sorunları ile yüz yüze gelmişler ve bu değişime bağlı olarak da sıkıntılı bir süreç yaşamaktadırlar." (Yuvalı, 2010). Günümüzde Türkiye ve Türk dünyası arasındaki gelişmeler sadece kültürel diplomasi bağlamında değil, ayrıca dil ve edebiyat alanlarında da takip edilebilmektedir. Yaşanan sosyal değişimlerin özellikle eserler üzerinden canlı bir şekilde yansıtılması roman gibi bazı türlerin ön plana çıkmasına imkân tanımaktadır.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında roman türünde 17 Türk dünyası romanının ismi geçtiği tespit edilmiştir. İsmi geçen romanların yazıldıkları dönem, içerik zenginliği, verilmek istenen mesaj bağlamında hem Türk kültürüne hem de insani değerlere yönelik bilgiler verdiği görülmektedir. Bakanlık, müfredata eklediği 17 Türk dünyası romanıyla ortaöğretim öğrencilerinin Türk tarihi, Türk edebiyatı ve Türk kültürü ile ilgili bilgileri devir-yazar-eser ilişkisiyle öğrenmelerini hedeflemektedir. Nitekim romanların satır aralarına işlenen millî ve manevi değerlerle bir öğrencinin gelişiminde etkin rol oynayan kolektif unsurlara dikkat çekilmek istenmiştir.

Tablo 1

Müfredata Eklenen Türk Dünyası Romanlar Listesi

Ülke Adı	Yazar Adı	Roman Adı
Kırım	Cengiz Dağcı	Korkunç Yıllar
Kırım	Cengiz Dağcı	Yurdunu Kaybeden Adam
Kırım	Cengiz Dağcı	Onlar da İnsandı
Kırım	Cengiz Dağcı	O Topraklar Bizimdi
Kırım	Cengiz Dağcı	Üşüyen Sokak
Kırgızistan	Cengiz Aytmatov	Toprak Ana
Kırgızistan	Cengiz Aytmatov	Elveda Gülsarı
Kırgızistan	Cengiz Aytmatov	Beyaz Gemi
Kırgızistan	Cengiz Aytmatov	Gün Olur Asra Bedel
Kırgızistan	Cengiz Aytmatov	Cengiz Han'a Küsen Bulut
Özbekistan	Musa Aybek Taşmuhammedoğlu	Nevai
Kazan	Muhammed Ayaz İshaki	Üyge Taba (Eve Doğru)
Kıbrıs	Özker Yaşın	Bütün Kapılar Kapandı
Kıbrıs	Özker Yaşın	Kıbrıs'ta Vuruşanlar
Kıbrıs	Özker Yaşın	Girne'den Yol Bağladık
Kıbrıs	Özker Yaşın	Kıbrıslı Kâzım
Uygur	Ziya Samedi	Yılların Sırrı

Tablo 1'de müfredata eklenen romanlar, yazar ve ülke adlarıyla birlikte verilerek romanların hangi yazar ve ülkeye ait olduğu belirtilmiştir.

Müfredata Eklenen Romanların Tematik Açıdan İncelenmesi

Cengiz Dağcı'nın Romanları Üzerine

Kırım Tatar Türklerinden Cengiz Dağcı, birçok roman kaleme almıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarına Dağcı'nın beş romanını dâhil etmiştir. Bu romanlar: "Korkunç Yıllar", "Yurdunu Kaybeden Adam", "O Topraklar Bizimdi", "Onlar da İnsandı" ve "Üşüyen Sokak"tır.

Dağcı'nın Türkiye'de 1956 yılında ilk basılan romanı "Korkunç Yıllar"dır. "Korkunç Yıllar" romanı, "Sadık Turan'ın Hatıraları" olarak da bilinen bir romandır. Roman, başkahraman Sadık etrafında şekillenir, ancak Kırım Türklerinin yaşadığı sıkıntılar da satır aralarında işlenmektedir. Yazar, romanın başlangıcında Roma'dayken Sadık Turan isminde biriyle tanışmasından ve Sadık'ın bıraktığı defterlerden bahsetmektedir. Bırakılan dört defterden ilkinde "Allah'ım, var mısın? Nerdesin? Mahvoluyoruz biz… Mahvoluyoruz, mahvoluyoruz…" (Dağcı, 1956) ifadeleri Dağcı'yı derinden etkilemiştir. Yıllar sonra dostu Mirza Sabirski'den gelen bir mektupta Sadık Turan isimli Kırım Tatarının öldüğü haberini almıştır. Romanda Sadık Turan'ın yaşamından kesitler sunularak Kırım halkının çektiği acılara da gönderme yapılmaktadır. Sadık'ın ailesiyle köye yerleşmesi, babasının askerler tarafından götürülmesi, Akmescit'e taşınmaları yoğun betimlemelerle verilmiştir. Kaldıkları ev ve kış mevsimi Sadık'ın iki kardeşini hayattan koparmıştır. İkinci Dünya Savaşı, Kırım halkı üzerinde derin acılar bırakmış, Dağcı da bu derin acının çığlığını "Korkunç Yıllar" romanıyla dünyaya duyurmaya çalışmıştır. Esir kampları ve rejimin baskısı Kırım halkı için bir trajediye dönüşmüştür. Yaşanan trajik durumlardan hareketle Sadık'ın babası onu okula yazdırmak istemiştir. "-Ben senin okumanı istiyorum, Sadık, dedi. Okuyup adam olmanı istiyorum. Sana ihtiyacım olduğunu biliyorum; fakat sana muhtaç olan yalnız ben değilim… Bütün millet sana, senin gibi gençlere bakıyor. Bütün milletin sizlere ihtiyacı var…" (Dağcı, 1956) diyerek okumanın bir toplumu kurtaracağını söylemektedir. İdealleri olan Sadık rejim politikalarıyla boğuşarak hem vatan hem de aile özlemiyle baş başa kalmıştır.

Dağcı, hem millî hem de manevi değerleri satır aralarında işlemiştir. Romanda Tokal Camisi'nin yıkılışının Sadık üzerindeki etkisi şöyle anlatılmaktadır: "Minare devrildi, minareyle birlikte içimde beni yaşatan bir şey de yerle bir oldu. … - Bak Sadık, harçlarına atalarımızın alın teri karışmış din

ocaklarımız düşmanlarımızın ayakları altında!" (Dağcı, 1956). Caminin yıkılışı Sadık'ı derinden üzmüştür. Sadık ve Kırım Türklerinin manevi mekânı olan caminin yıkılması olayıyla Sovyet Rusya'nın Müslümanlara karşı yürüttüğü politika gözler önüne serilmek istenmiştir. Roman bu yönüyle millî ve manevi değerleri yok ederek kimliksizleştirme politikası yürüten Sovyetlerin korkunç yıllarına gönderme yapmaktadır.

Cengiz Dağcı, "Yurdunu Kaybeden Adam" romanında Sadık karakteri etrafında yersizlik/yurtsuzluk itkisi yaşayan bir toplumun panoramasını çizmektedir. "Rusların Türk varlığına ve kimliğine karşı tahammülsüzlükleri Yurdunu Kaybeden Adam romanında yine Sadık Turan'ın aracılığıyla aktarılır. Yok edilmek istenen bir toplumun bireyi olmanın baskısını tüm hücrelerinde hisseden Sadık Turan, esaret yıllarının ardından Kırım'a dönerken trende bile Rusların Türklere karşı yaptığı zulümleri kabus olarak görür." (Kanter, 2017). İkinci Dünya Savaşı'nın izleri Sadık karakteri üzerinden verilse de bütün Kırım halkının yaşadığı acılar satır aralarına işlenmiştir. Kırım halkı, romanda hem Almanlar hem de Ruslar tarafından kandırıldıklarını ifade etmektedirler. Almanlar ve Ruslar, Kırım halkının savaşma gücünden yararlanmışlardır. "Biz zaten ölmek için bu üniformaları giymiştik. Ölesiye savaşmak için silahlanmıştık. Ama yalnız Türkistan'ın istiklâli uğrunda öleceğimize inanıyorduk. Yanıldığımızı anladık." (Dağcı, 1957). Sadık, ordunun başında verilen emirleri eksiksiz bir şekilde yerine getirmektedir. Ancak aklı ailesi ve vatanı Kırım'dadır. Roman bu bağlamda "Korkunç Yıllar" romanının devamı niteliğindedir. Dağcı, roman kurgusunda hem savaş mekânlarına hem de özlem mekânlarına değinerek Kırım halkının İkinci Dünya Savaşı yıllarında çektiği acıları dile getirmiştir.

Dağcı, "Onlar da İnsandı" romanında Sovyet Rusya'nın tarım politikası olarak uyguladığı kolhoz sisteminden bahsetmektedir. Dağcı'nın "Onlar da İnsandı romanı, Bolşevik Devrimi ve ardından Sovyetler Birliği'nin kuruluşundan sonra kolhozlaştırma uygulamalarıyla Kırım Türklerinin topraklarının ellerinden alınması ve kendi topraklarından sürülerek yerlerine Rusların iskân edilmesini konu edinir." (Gökçek, 2017). Roman, başkahraman Bekir'in yolda iki Rus'la karşılaşması üzerinden şekillenmektedir. İbrahim Şahin'e göre, "Yazarın vaka boyunca bize tanıttığı insanların içerisinde denilebilir ki en safı, en temiz kalpli olanı Bekir'dir." (Şahin, 1996). İvan ve Kala Mala adlı iki Rus, Bekir'den yardım talep ederler. Bekir onlara acıyarak tütün tarlasında iş vermiş, ayrıca evini açmıştır. Bu durum ilerleyen süreçte sadece ailenin değil köyün huzurunu da

kaçırmıştır. Bekir'in işleri iyiye gidiyor gibi görünse de zamanla işler tamamen tersine dönmüştür. Bekir'in yardım ettiği iki Rus başka Rusların da köye gelmesinin önünü açmış ve Kırım halkı kendi topraklarında yabancı konumuna düşmüştür. Ruslar, "köye hizmet" adı altında çeşitli politikalar yürüterek bütün sistemi çökertmişlerdir. Romanını rejimin kurnazca planlarına dikkat çekerek şekillendiren Dağcı, anlatısını şu ifadelerle tamamlar: "Evet onlar da insanlar; Pavlenkolar, İvanlar, Kostüyükler, Vasil Dimitrouiçler, Stepanlar… Belki bunu gülünç görecekler; ama nasıl görürlerse görsünler ben eserimi tekrar sakin bir dua ile bitirmek istiyorum. Romanımı kapatırken; Tanrı'm! Onlar da insan, acı onlara. Kendileri gibi başkalarının da insan olduklarına inandır onları." (Dağcı, 1958). Romana genel hatlarıyla bakılırsa Rusların iskân politikasını belli planlar dâhilinde uyguladıkları görülmektedir. Kala Mala ve İvan, kötülüğün timsali olarak hem bir ailenin hem de köyün huzurunu bozan karakterler olarak yer almaktadırlar. Dağcı, iyiliğe karşılık kötülük bulduğunu Bekir, Kala Mala ve İvan karakterleri üzerinden okura sunmuştur.

Dağcı, "O Topraklar Bizimdi" romanında kolhoz sistemini eleştirmektedir. Romanda Selim adlı karakterin kendi farkındalığına doğru çıktığı yolculuk anlatılmaktadır. "Roman boyunca Selim Çilingirof'un kademe kademe nasıl Selim Çilingiroğlu'na dönüştüğü anlatılır. Roman şimdiki Simferepol (Akmescit) şehrinin 4 km uzağındaki Çukurca köyünde geçer." (Balkan, 2015). Dağcı, romana "O da öldü." sözüyle başlamaktadır. Roman kahramanlarından Hüsniye'nin babası kolhoz yüzünden hayatını kaybeder. Cenazeyi gören annenin "Öldürdüleeer! Kolhoz öldürdüüüüü!" (Dağcı, 1966) yakarışıyla rejimin acı yüzünü vurguladığı görülmektedir.

Yazar, Sovyet Rusya'nın Türklerin bir araya gelmesini engellediğini ve böylece kendi gücünü Türk dünyası üzerinde gösterdiği düşüncesindedir. Dağcı, romanda bu görüşünü "Türk boylarının -tam da Rusların istediği gibi- kendilerini ayrı bir ırk saymalarına Kazak Kazak'tır, Tatar Tatar'dır (…) Kafkasya Kafkasya'dır, Rus Rus'tur. Niçin bunlar hep Rus olsunlar? Biz kendi kendimizi idare edemez miyiz?" (Dağcı, 1966) sözleriyle dile getirmiştir. Yazar, Kırım Türklerinin yaşadığı trajediyi Türk dünyasının geneline yayarak aktarmıştır. Dağcı, romanda Selim'in partiye katılmasını sağlayan Panteley Petroviç ile devletin halka olan bakış açısını yansıtmıştır. "Panteley'e göre güç, komünizm ideolojisini halka götürenlerin elindedir. Halk ise ahmak, kör, yaban bir sürüdür. Halka önce ideoloji verilecek ardından da halk yalanlarla kandırılacaktır. Bu

yalanlara halkı inandırmak için de insanın arkasında güçlü bir yumruk olacaktır." (Balkan, 2015). Yumruğun sadece gücü temsil etmediği, ayrıca rejime karşı çıkanları yok etmek için kullanıldığı görülmektedir. Dağcı, toprak imgesiyle hem özlem duyduğu vatanını hem de Türkistan coğrafyasının Ruslar tarafından işgalini satır aralarına işlemiştir.

Dağcı'nın "Üşüyen Sokak" romanı, psikolojik unsurların etkili olduğu, bu yönüyle de diğer eserlerinden ayrılan bir romandır. "Yazar, eserinde II. Dünya Savaşı yıllarında Almanların Kırım'ı işgal etmesini, bu işgalin insanlarda ve şehirde yarattığı yıkımı anlatmıştır." (MEB, 2023). Dağcı, roman kahramanı Haluk'un gözünden dönemi anlatmaktadır. Bu roman iç monolog ve bilinç akışı gibi belli tekniklerle yazılmıştır. Roman, Haluk'un iç dünyasındaki sorgulamaları etrafında gelişse de savaş metaforu romanda işlenen temel temadır. Romanda geçen "Ah kör olasıca savaş! Ah kör olasıca savaş! Bırakmıyor hiç kimsenin yakasını." (Dağcı, 1972) gibi ifadeler savaşın Kırım halkının bilinçaltında bıraktığı tahribatı gözler önüne sermektedir.

Cengiz Aytmatov'un Romanları Üzerine

Millî Eğitim Bakanlığı, ortaöğretim müfredatında Cengiz Aytmatov'un "Toprak Ana", "Elveda Gülsarı", "Beyaz Gemi", "Gün Olur Asra Bedel" ve "Cengiz Han'a Küsen Bulut" romanlarına yer vermektedir.

Cengiz Aytmatov'un "Toprak Ana" romanı Türkiye'de en çok baskısı yapılan Türk dünyası romanıdır. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabına eklenen roman, insanın toprakla olan ilişkisini savaş metaforuyla birlikte anlatmaktadır. Aytmatov, toprak üzerinden şu mesajı vermektedir: "Saban izine bir çekirdek, bir tohum tanesi atın, size yüz katını vereyim, küçük bir fidan dikin kocaman bir çınar vereyim! Evler kurun, temel olayım! Üreyin, çoğalın, hepinize güzel bir barınak olayım! Derinim, yükseğim, büyüğüm, ucum bucağım da yok. Hepinize yeterim ben. Sen de bana, insanlar savaşmadan yaşayamaz mı diyorsun Tolgonay. Bu bana bağlı değil ki. Siz insanlara, niyetinize, irade ve bilgeliğinize bağlı." (Aytmatov, 1968). Aytmatov, toprağa yüklediği anlamla birey ve toplum göndermesi yapmaktadır. Tolgonay, toprak/tarlayla bütünleşmiş bir karakterdir. "Tarla, Tolgonay'ın vatan için yani toprak için toprağa verdiği kocası ve yavrularının güvenli barınağını da simgeler." (Korkmaz, 2016). Roman, İkinci Dünya Savaşı'nın gerçekleştiği yılları anlatmakta ve olay örgüsü içerisinde savaşın izleri açık bir şekilde okura sunulmaktadır. Tolgonay'ın kocası Suvankul

ve çocukları Maysalbek, Kasım ve Caynak savaşta hayatlarını kaybetmişlerdir. "Uzaklarda savaş bütün şiddetiyle sürüyor, kan gövdeyi götürüyordu. Biz ise burada işimizle savaşıyorduk." (Aytmatov, 1968). Roman kahramanı Tolgonay kendi içinde de savaşarak gelini Aliman ile yaşama tutunmaya çalışmaktadır. Aliman'ın çoban tarafından hamile bırakıldığını öğrenmesi ve Aliman'ın ağılda doğum yaparken ölmesi Tolgonay'ı derinden sarsmıştır. Tolgonay torunu Canbolat ile baş başa kalarak hayata tutunmaya çalışmaktadır.

Aytmatov'un "Elveda Gülsarı" romanı bir atın hikâyesini anlatmaktadır. Romanın olay örgüsü Tanabay ve Gülsarı etrafında şekillenmektedir. Aytmatov, "Tanabay ile Gülsarı arasında oluşan aidiyet bilinci(ni), insan ile onu kuşatan çevresi arasındaki ilişkinin otantik bir açılımını" (Korkmaz, 2016) canlı betimlemelerle anlatmaktadır. "Ancak her ne kadar roman Tanabay ve Gülsarı'nın etrafında şekilleniyor gibi görünse de asıl konu Tanabay ve onun gibi devrime inanmış ve bu uğurda ağır bedeller ödemiş Kırgız Türklerinin acı dolu hikâyesidir." (Karabulut ve Bulut, 2020). Aytmatov, romanda kolhoz sisteminin eleştirisini yapmaktadır. Bu eleştiri etrafında sistemin nasıl çalıştığını da satır aralarına işlenmiştir. Tanabay, ilk başlarda en yakınlarını bile bu sistem uğruna gözden çıkarmıştır. Hatta roman içerisinde kullandığı "Sovyet iktidarı uğruna ben öz babama merhamet etmem." (Aytmatov, 1969) ifadesi bunu açıkça göstermektedir. Tanabay, kolhozda yaşanan sıkıntılı süreç içerisinde birçok mücadele vermektedir. "Nitekim roman sonlarına doğru Tanabay gerçekleri kendi gözüyle görür, parti yöneticilerinin ikiyüzlülüğünü veya onların temsil ettiği rejimin kendilerine ne kadar yabancı olduğunu, rejim yüzünden nelerin yok edildiğini fark eder." (Söylemez, 2010). Aytmatov, acımasızca dönen bu çarkın birçok insanı yok edişini diğer eserlerinde olduğu gibi bu eseriyle de eleştirmiştir.

Gülsarı'nın ayağına geçirilen zincir, çeşitli politikalarla Türk dünyası halklarının kültürünü ve tarihini yok etmeye çalışan sistemin simgesidir. Bilge Ercilasun'a göre, "Gülsarı hayvancılığın ve mazinin sembolü olduğu kadar hürriyetin de sembolüdür. O kadar hürdür ki gem, yular ve eyere bile zor alışır. Dağlarda, bayırlarda koşmaya; serazat yaşamaya alışmıştır. Romanda ona eyer vurulması atın gözüyle önemli bir hadise olarak tasvir ediliyor." (Ercilasun, 2013). İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşamdan kesitler sunan romanda simgenin dili ağırlıklı olarak kullanılarak o dönemde yaşanan dram gözler önüne serilmiştir.

Aytmatov'un "Beyaz Gemi" romanı, Kırgızların soyunun ortaya çıkışını simgeleyen "Boynuzlu Ana Geyik" masalıyla başlamaktadır. Aytmatov, romanın başından sonuna kadar adı bilinmeyen bir çocukla Mümin Dede'yi hem gerçek hem de düşsel dünya etrafında ele almaktadır. Söylemez'e göre, "Bu eser, Dede ile temsil edilen yaşlı neslin pasif direnişinden çocukla temsil edilen yeni neslin güçsüz de olsa başkaldırısına, geleneklere ve geleneksel inançlarla birlikte mitolojiye kadar uzanan ve oradan da hâlihazıra gelerek sistemi veya sisteme mal olmuş kişileri eleştiren bir romandır." (Söylemez, 2019). Aytmatov, eserde kültürel değerlerin yozlaştırılmasını, tarihî değerleri silme ve doğa tahribatı gibi kültürel belleğin ana etkenlerine dikkat çekmektedir. Aytmatov nesil çatışmasını, Dede ile çocuk üzerinden vermiştir. Romanda Isık Göl mekânı önemli yer tutmaktadır. Bu mekân çocuğun, babasına olan özlemini her an hissettiği bir mekândır. Aytmatov, Kırgız Türkleri için kutsal bir mekân olan Isık Göl'ü bekleyiş mekânına dönüştürerek kendi babasına olan özlemine gönderme yapmıştır. Romanda hem nesil çatışması hem de folklorik ögeler ağırlıktadır. Romanda çocuk ile gelecek simgelenirken Mümin Dede ile geçmiş simgelenmektedir. Mümin Dede, millî kimliği ve kültürü çocuğa aktararak geleceğin şekillenmesini sağlamaya çalışmaktadır. Aytmatov, olay örgüsü içerisinde yapılan hataları da dile getirerek çocuğun düşsel dünyasında gördüklerini sorgulamasına imkân vermektedir. Roman, saf ve temiz duygulara sahip bir çocuğun gerçek dünyada gördüğü olayları yaratıcı muhayyilesiyle sorgulamasını içermektedir. Aytmatov, bu saflığı "beyaz gemi" metaforuyla romanda işlemiştir.

Aytmatov'un sıklıkla sözü edilen romanı, "Gün Olur Asra Bedel" yahut "Gün Uzar Yüzyıl Olur" romanıdır. "Mankurt" terimi Aytmatov'un bu romanıyla birlikte literatüre girmiştir. Terim, bireyin içinde doğup büyüdüğü toplumun değer yargılarına yabancılaşması anlamına gelmektedir. Aytmatov, Manas Destanı'nda geçen bu terimi, roman içerisinde bir insanın kazınan kafasına yaş deve derisi geçirilerek birey üzerindeki değişim olayıyla anlatmıştır. Başına deve derisi geçirilen kişi kendi adı da dâhil olmak üzere her şeyi unutarak tüm insani değerlerini yitirmektedir. Kimliğini ve kültürel hafızasını yitiren kişi, başkası tarafından köle gibi kullanılmaktadır. Romanda bu durum Nayman Ana efsanesi etrafında oğlu Colaman üzerinden verilmektedir. Oğlu Colaman'ın savaşta öldüğüne inanmayan Nayman Ana oğlunu aramaya koyulur. Oğlunu bulur, ancak oğlunun artık hafızasını kaybederek mankurtlaştığını görür. Bu duruma şöyle bir yakarışla karşılık verir: "-Bir insanın elinden malı mülkü, bütün zenginliği hatta

hayatı bile alınabilir, diye söylendi, ama insanın hafızasını almak gibi bir cinayet işlenir mi? Ey rızık veren Tanrı! Eğer varsan, insanın aklına böyle bir şeyi nasıl getirirsin?" (Aytmatov, 1982). Mankurtlaştırma politikası, siyasi ve sosyal açıdan Sovyet Rusya tarafından yürütülmüştür. Aytmatov, mankurt terimiyle Sovyet Rusya'nın tek tipleştirme ve kimliksizleştirme politikalarına gönderme yapmıştır. Aytmatov, kısa bir zaman dilimini kapsayan romanında Sarı Özek bozkırlarında bulunan bir tren istasyonu mekânından başlayarak Yedigey ve Kazangap gibi karakterler üzerinden yeni bakış açıları sunmuş ve dönemin trajik olaylarını tarihsel bağlamda ele almıştır.

Aytmatov'un "Cengiz Han'a Küsen Bulut" romanı, "Gün Olur Asra Bedel" romanından sansür nedeniyle çıkarılan bölümün müstakil olarak yayımlanan kısmıdır. Roman, tarihin en zalim imparatoru olarak nitelendirilen Cengiz Han'ın romanıdır. Aytmatov, "Gün Olur Asra Bedel" romanında bahsettiği mankurt teriminden bu romanda da bahsetmektedir. "Neydi mankurt efsanesi? Unutulmuş, yararsız ata dilini canlandırmaya, milletlerin asimile olmasını, eritilmesini önlemeye çalışmak gibi zararlı bir çaba ve büyük suç idi." (Aytmatov, 1991). Romanda mankurt teriminin yanında Cengiz Han'ın Avrupa seferine çıkışı anlatılmaktadır. Cengiz Han, sefer öncesi bir kâhinle konuşmuş ve sefer esnasında onu kara bir bulutun takip edeceğini, ancak daha sonra o bulutun kaybolacağını öğrenmiştir. Bu nedenle romanda bulut metaforu önemli yer tutmaktadır. Cengiz Han, Avrupa seferi sırasında doğumu yasaklamıştır. Erdene ve Togulan bu yasağa uymayarak çocuk yapmışlar ve Cengiz Han tarafından öldürülmüşlerdir. Kâhinin söylediği çıkmış ve Cengiz Han'ın üzerindeki bulut ortadan kaybolmuştur. Bunun üzerine Cengiz Han Gök Tengri'nin kendisine küstüğünü düşünerek ülkesine dönmüş ve ölmüştür.

Musa Aybek Taşmuhammedoğlu'nun "Nevai" Romanı Üzerine

Özbek yazar Musa Aybek Taşmuhammedoğlu, "Nevai" romanıyla 15. yüzyıl Türk şairi Ali Şir Nevai'nin yaşamından ve edebî kişiliğinden bahsetmektedir. Orhan Söylemez, konusunu tarihten alan bu eserde Nevai'nin hayatı, fikirleri, sanat anlayışı, devlet yönetimi hakkındaki görüşleri, payitahtta yaşanan hadiseler ve baba oğul arasında gerçekleşen taht kavgalarının anlatıldığını ifade etmektedir (Söylemez, 2005). Ali Şir Nevai, bir şair ve devlet adamı olarak yaşadığı dönemin sanatçılarını düşünceleriyle etkilemiştir. Biyografik roman türünde yazılan romanda Ali Şir Nevai tüm yönleriyle ele alınmıştır.

"Romanda, Türkistan Türklerinin 15. yüzyılda, şair Nevai'nin yaşadığı devirde eriştiği medeniyeti, Nevai'nin dünya görüşü ve insan sevgisi, mücadelesi, imar faaliyetleri, istikbâl vaat eden gençleri himaye etmesi, Türk diline olan aşk derecesindeki sevgisi, tedbirli ve ileri görüşlü devlet adamlığı, ahlak güzelliği ve dehası, aynı yüzyılda halkın vatanperverliği, idareci sınıfın zulmünden ve entrikalardan duyulan memnuniyetsizlik anlatılmaktadır." (Karakaş, 2018). Ali Şir Nevai, bir devlet adamı olarak devlet adamlarının dürüst ve adil olması ve devlet yasasının her şeyden üstün tutulması gerektiği inancındadır.

Romanda geçen bir diğer tarihî karakter Hüseyin Baykara'dır. Ali Şir Nevai ile Hüseyin Baykara süt kardeşlerdir. Roman, dönemin iki tarihî karakterini, dönemin toplumsal yapısını, devletin işleyişini ve Türkçe'nin varlığını konu edinmektedir. Romanda devletin görevi şöyle anlatılmaktadır: "Nevai hazretleri devletin esas vazifelerinin neler olduğunu, tebaanın padişaha, padişahın tebaaya karşı ne gibi vazifeleri bulunduğunu, beylerden sokaktaki sıradan vatandaşa kadar herkesin kanun önünde sorumlu sayılacağı ve halkın refahı için herkesin üzerine düşeni yapması gerektiğini anlattı." (Aybek, 1995). Yazar, Ali Şir Nevai'nin devlet adamlığını ve devleti yönetenlerin nasıl olması gerektiğini açıklamaktadır. Romanda bahsedilen konulardan biri de Türkçe'nin değeridir. Türk dilinin inceliği ve büyüklüğü Ali Şir Nevai'yle okura sunulmaktadır. "Kendi dilimiz ne kadar gür renkli ve kıvrak! Bu dille ruhun ve gülün her hâlini ifade etmek mümkün. Şuna eminim ki bizim dilimiz, fikir incilerini nazım ipine dizme konusunda Farsçaya kıyasla çok daha imkânlara sahiptir. Fars dilini iyi konuşanlar ve içimizde Farsçayı savunanlar bu gazelleri okuduktan sonra bakalım hâlâ ağızlarını açabilecekler mi?!" (Aybek, 1995). Nevai'nin yaşadığı dönem, Fars kültürünün yoğun bir şekilde yaşandığı dönemdir. O dönemde yaşayan şairler Farsça şiir yazıp Farsçayı övünme aracı olarak kullanmışlardır. Ali Şir Nevai de Türkçenin Farsçadan daha üstün olduğunu ve şiir dili olduğunu vurgulamıştır. Romanda Ali Şir Nevai, Hüseyin Baykara ve Sultan Murad gibi tarihte yer etmiş kişiler, şiirlerin Türkçe yazılması gerektiğini savunmaktadırlar. Zeyneddin, Şehabettin ve Binâî gibi şahsiyetler de şiirlerin Farsça yazılması gerektiğini, Farsçanın şiir diline daha uygun olduğunu ifade etmektedirler. Roman tematik bağlamda değerlendirildiğinde Ali Şir Nevai'nin şairliği ve devlet adamlığı etrafında dönemin panoramasını çizmektedir.

Muhammed Ayaz İshaki'nin "Üyge Taba (Eve Doğru)" Romanı üzerine

Millî mücadele döneminde Türkiye'ye gelerek milliyetçilik hareketine destek veren Ayaz İshaki, fikirleriyle dönemin dikkat çeken aydınlarındandır. M. Ayaz İshaki, "Üyge Taba (Eve Doğru)" romanı hakkında şu ifadelere yer vermektedir:

"Cihan Harbi günlerinde Rus devletinin askeri sıfatıyla Almanya'ya esir düştükten sonra benliklerini, Türklüklerini anlayarak, Türkiye'ye gönüllü asker tarzında gelen, Cihan Harbine, iştirak ederek Bağdad Cephesinde büyük yararlıklar gösteren ve anavatan için şehit olan İdil Ural gençlerinin ruhuna ithaf edilmek üzere Berlin'de, 1922 senesinde, Şimal Türk lehçesiyle yazılmış ve tabedilmişti. 1927 senesinde Anadolu lehçesine çevrilerek Türkiye'de neşredilmesi için Türk Ocakları neşriyatı sırasına kabul edilmiş ise de, neşredilememiş, tercüme de kaybolmuştu." (İshaki, 1967).

Roman bir yönelişi simgelemektedir. "Eve Doğru" ifadesindeki ev mekânı Türkiye'dir. Yazar bu yönelişle ilgili şu düşüncelere yer vermektedir:

"Eve Doğru" manasını ifade eden eserin "Üyge Taba" ismini aynen muhafaza ettim. Çünkü bence, dağınık Türk illerini birbirine bağlayan ve coğrafi şeriat altında kuvvetini muhafaza eden manevi birlik bağlarının en sağlamı Türk evi yani an'anevi Türk aile hayatıdır.

Uzak İdil sahilleri, Ural dağları gençlerinin anavatan Türkiye için kanlarını ve canlarını feda etmeleri, işte, bu an'anevi "Ana evi"ni Türk benliğini korumak içindir. Eserim Türkiye Türklerinin de küçük bir kısmına diğer illerdeki Türklerin yaşayış tarzını, düşünce, kaygı ve dertlerini az çok tanıtabilirse, kitabımın hikmeti vücudu boşuna gitmemiş olacaktır. Ve ben de Türklük vazifelerimin binde birini ifa etmiş olacağım." (İshaki, 1967).

Ayaz İshaki, bu romanında milliyetçiliği odak noktaya koymaktadır. Birçok Türk dünyası romanında satır aralarına işlenen milliyetçi söylem bu romanda belli bir karakter üzerinden canlı betimlemelerle verilmektedir. "Eve/yuvaya dönüş"ü anlatan romanda Miralay Demir Ali ve ailesi olay örgüsünü şekillendiren kişilerdir. "Ayaz İshaki, Üyge Taba romanında kendilik değeri kaybettirilmek ve toprakları ile bağlantısı kesilmek istenen Miralay Demir Ali ve diğer Türk askerlerinin direniş/varoluş öyküsünü anlatır." (Azap, 2015). Romanın yazıldığı dönemden günümüze kadar okunmasının ve üzerine çalışmalar

yapılmasının sebebi, Türk dünyası coğrafyasında Rusların yaptığı zulümlerin açık bir şekilde anlatılması ve kutsal sayılan vatanla birey arasında kurulan bağdandır.

Romanda Rus ordusunda görevli Miralay Demir Ali adlı karakterin tasviri önemli yer tutmaktadır. Miralay Demir Ali, sürekli olarak iç dünyasında huzursuzluk yaşamaktadır. Kahraman haritayı açarak Bağdat'a, Musul'a, Erzurum'a, Murad Çayı'na, Fırat'a, Dicle'ye ve Van Gölü'ne bakmaktadır. Miralay, pencereden baktığında top mermilerinin etkisiyle mihrabı delinmiş camiyi, damları çökmüş Türk evlerini görmektedir. Üzerindeki Rus kamuflajına aidiyet hissi duymayan, özünde kimliğini, kökten gerçekliğini bilen Miralay, şu düşüncelere daldığı görülmektedir:

"Kim bilir şu minare, yüzyıllardan beri ezan sesini semalara yükselten şu minare, belki de benim emrimle atılan topla yaralanmıştır. Kim bilir, belki de şu mihrap, asırlardan beri insanlara gönül kuvveti, can rahatı telkin eden şu mihrap benim askerlerim tarafından yıkılmıştır. Bu evlerin ve bu yuvaların içindeki mesut aile ocakları belki de benim kıtalarım tarafından söndürülmüştür. Şu yüzlerce, binlerce günahsız Türk anaları, Türk yavruları belki, benim tarafımdan öldürülmüştür." (İshaki, 1967).

Milliyetçi söylem etrafında eserini şekillendiren Ayaz İshaki, romanda millî ve manevi değerleri ön plana çıkararak bir uyanışı işlemiştir. Olay örgüsü içerisinde hem din hem de kimlik üzerinden göndermeler yapıldığı görülmektedir. Miralay'ın Türk gecesinde tanıştığı Azerbaycanlı doktorun "Türk eziliyor, Türk ölüyor, Türk tahkir ve telvis olunuyor. İnsaniyet, ismet ve iffet Ermenilerin ve Rusların kanlı dişleri arasında parçalanıyor." (İshaki, 1967) sözleri Miralay'ı derinden etkilemiştir. Miralay Demir Ali'nin yaşadığı iç çatışma yeni sorgulamaları da beraberinde getirmiştir. İç sorgulamalar Miralay Demir Ali'nin uyanmasına, asli kimliğin farkındalığına erişmesine olanak sağlamıştır. Roman kahramanı Miralay Demir Ali'nin düşünce yapısıyla Ayaz İshaki'nin düşünce yapısı uyuşmaktadır. Bu nedenle romanın, otobiyografik roman özelliklerine göre yazıldığı söylenebilir. Ayaz İshaki, gerek kaleme aldığı yazılardan gerekse katıldığı çeşitli toplantılar ve kültürel faaliyetlerden kaynaklı olarak zaman zaman hapis yatmış ve sürgün edilmiş bir aydındır (İshaki, 1979). İshaki'nin Millî Mücadele Döneminde Türkiye'ye gelerek bağımsızlık mücadelesine destek vermiş olması; fikirleriyle kimliğine, kültürüne ve geleneklerine bağlı bir yazar olarak anılması romanının metin dolaşımına girmesine olanak sağlamaktadır.

Özker Yaşın'ın Romanları Üzerine

Kıbrıs Türk edebiyatında çoğunlukla nesir türünde eser yazan Özker Yaşın, dört roman kaleme almıştır. Bu romanlar; "Bütün Kapılar Kapandı", "Kıbrıs'ta Vuruşanlar", "Girne'den Yol Bağladık" ve "Kıbrıslı Kâzım"dır.

"Bütün Kapılar Kapandı" romanı, Erol Yalçın adlı kahraman etrafında şekillenmektedir. Erol karakterinin yaşantısıyla Özker Yaşın'ın yaşantısı benzerlik göstermektedir. Erol'un bilinçaltında yaşadığı problemler satır aralarına işlenmiştir. "Nereye gidecektim? Sonum ne olacaktı? Hiçbir teselli kabul etmiyordum. Kimsesizlik azabı beni çıldırtacak kadar korkunçtu! Ne annem ne babam vardı. Okuldan çıktıktan sonra gidecek bir yuva, beni teselli edecek bir insan bilmiyordum." (Yaşın, 1955). Romanda Erol'un hastalanması, hastanede tanıştığı Tekin Köksal ile fikrî gelişimler yaşaması, Erol'un umutsuzluğu üzerine kurduğu sözler dönemin yaşantısını da ortaya koymaktadır. Doğarken annesini kaybetmesi ve babasının onu terk etmesi ruhsal çöküntü yaşamasına sebep olmuştur. Roman, iç sorgulamalarla umutsuzluğa sürüklenen, memleket meseleleriyle boğuşan bir karakterin romanıdır. Yazarın kapanan kapı imgesi umutsuzluğun geri döndürülemeyen bir noktaya geldiğini simgelemektedir.

Yazarın "Kıbrıs'ta Vuruşanlar" romanı Kıbrıs Barış Harekâtı'nı anlatan bir eserdir. Roman Kıbrıs Türklerinin varoluşunu konu almaktadır. "Özker Yaşın, 21 Aralık 1963'te başlayan ve tarihe Kanlı Noel olarak geçen Rum saldırıları karşısında kendilerini koruyan, bu kıyım karşısında birlik olarak yok olmaya karşı ayak direyen Kıbrıslı Türklerin yaşam savaşlarını konu alır." (Abiç, 2010). Rumların Kıbrıs Türkleri üzerindeki baskıcı politikalarıyla yaşattıkları trajik olaylar romanın satır aralarına işlenmiştir. Yaşadıkları köylerden çıkarılan halk, temel ihtiyaçlarını dahi gideremez duruma gelmişlerdir. Roman kahramanı Halil dönemle ilgili şu cümleleri kurmaktadır: "… güzel bir adada yaşıyorduk. Mutlu olmak için neyimiz eksikti. Doğanın bu cömert nimetleri arasında hoşça bir ömür geçirmek varken biz ne kanlı olaylar görmüştük ve görecektik. Ben yirmi dört yaşındaki ilkokul öğretmeni, insan öldürmenin bütün tekniğini öğrenmiş ve bu korkunç usulleri başkalarına öğretmekle uğraşıyordum." (Yaşın, 1974). Yazar, Kıbrıs'ta yaşanan huzursuzlukları, Rumlara karşı direnişi açık bir şekilde betimlemektedir. Öğretmen mesleğinde olan Halil mücahit yetiştirerek Kıbrıs'ın kurtuluşu için mücadeleler vermektedir. Yazar, Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Türkiye'den giden yardıma da satır aralarında yer vermiştir. Kıbrıs Barış

Harekâtı'yla özdeşleşen Cengiz Topel'in şehit olması ve kahramanlığı da canlı betimlemelerle romanın sonunda anlatılmaktadır.

Özker Yaşın, "Girne'den Yol Bağladık" romanıyla Oktay karakteri üzerinden göçe zorlanan Kıbrıs Türklerinin trajik yaşamlarını ele almaktadır. "Özker Yaşın'ın yedi ana bölüme ayırdığı Girne'den Yol Bağladık romanı, Oktay Ömer'in ve Kıbrıs Türklerinin hayatından bir kesit sunar. Romanın her bölümü haftanın bir gününü temsil eder. Bu bölümler de kendi içinde alt safhalara ayrılır." (Büyükada, 2012). Romanın içerik zenginliği Rum zulmü üzerinden verilmiştir. Rumların Kıbrıs Türkleri üzerinde yürüttükleri politika kandırma üzerine kurulmuştur. "Kıbrıs'ın Türk ve Rum halkına mutluluk getireceği umudu ile Kıbrıs Cumhuriyeti ilan edildiği gün, Kemal kebapçı dükkânının üstüne ‹‹Anayasa Kebapçı Evi›› diye bir tabela astı. Ne yazık ki bu Anayasa uğur getirmedi kendisine… Çünkü Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası'nda Türk toplumuna tanınan hak ve özgürlükler sadece yazıda kaldı." (Yaşın, 1976). Yazar, "Kıbrıs'ta Vuruşanlar" romanında değindiği bağımsızlık mücadelelerine bu romanda da değinmektedir. Romanda Rum yönetiminin Kıbrıs Türkleri üzerinde umut vadeden söylemlerinin toplumu kandırmadan ibaret olduğu vurgulanmıştır.

"Kıbrıslı Kâzım" romanı, Kıbrıs milletvekilliği seçimlerini kaybeden Kâzım'ı anlatmaktadır. Seçim sonrası Kâzım'ın birkaç günlük yaşamından bahseden roman, memleketin insan manzarasından da kesitler sunmaktadır. Kâzım, seçim sonrasında dinlenmek için İstanbul'a gitse de aklı memleket meselelerindedir ve Hacı Muzaffer gibi çıkarcı karakterlerle sürekli tartışmaktadır. Hacı Muzaffer halkla ilgili "Ben halkı iyi tanıyorum arkadaşım. Bizim halkımız her şeyden önce çıkarcıdır… Bedavadan, anafordan hoşlanır… Avantayı sever! Bunları kendisine en çok sağlayacağına inandığı adamları destekler…" (Yaşın, 1978) ifadelerini kullanmaktadır. Kâzım, halkı küçümseyen millî ve manevi değerlerden yoksun kişilerle tartışarak mücadelesini her alanda göstermektedir. Özker Yaşın, bozulan siyaseti seçim üzerinden satır aralarına işlemiştir. Yazar, Kâzım ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği edebiyat sohbetlerinde Türk edebiyatının önemli temsilcileri olan Nazım Hikmet, Sait Faik Abasıyanık ve Ömer Seyfettin'den bahsetmektedir. Yaşın, Kâzım karakteri üzerinden dönemin siyasi ve sosyal atmosferinden kesitler sunarken bir yandan da edebî sohbetlerle romanın olay örgüsünü zenginleştirmiştir.

Ziya Samedi'nin "Yılların Sırrı" Romanı Üzerine

Ziya Samedi, Kazakistan'da doğup Stalin zulmünden kaçarak Doğu Türkistan'a göç etmiş bir yazardır. Birçok türde eser kaleme almıştır. En bilinen ve müfredata eklenen romanı "Yılların Sırrı"dır. Yazar, 1968 yılında yazdığı romanında Kumul çiftçilerinin ayaklanmasının büyük bir ayaklanmaya dönüşmesini ve geniş yankı uyandırmasını anlatmıştır (Demirez Güneri, 2015). Türkiye'de yazar ve eserle ilgili yapılan akademik çalışmalar oldukça kısıtlıdır.

Müfredata eklenen Türk dünyası romanlarına bakıldığında millî, dinî, ahlaki, tarihî, sosyal ve kültürel değerleri tema olarak işlediği görülmektedir. Romanlar bu yönüyle pedagojik ilkelere uyumludur. Öğrenciler, kitap okuma alışkanlığıyla birlikte hem sosyal hem ahlaki hem de zihinsel beceriler kazanarak çevreye uyum sağlarlar. Bu anlamda Türk edebiyatının "en eski çağlardan bugüne kadar bütün sahaları, devirleri ve sosyal tabakaları ile Türk milletinin hayatını, zevkini, dünya görüşünü, yaratma gücünü gösteren bir duygu, düşünce ve hayal dünyası olması" (Kaplan, 1987) öğrencilerin kişisel gelişimine de büyük katkı sağlamaktadır. Özellikle roman türü üzerinden kazanılan bu verimlilik sadece Türk edebiyatı içerisindeki yazarların romanlarıyla değil Türk dünyasındaki yazarların romanlarıyla da desteklenmektedir. Cengiz Dağcı'nın Kırım halkının yaşadığı acıları dile getirdiği romanlarında dinî ruh ve millî ruhu satır aralarına işlerken Cengiz Aytmatov da insani değerleri masal, efsane ve destan gibi halk unsurları üzerinden anlatmaktadır. Ayaz İshaki, "Üyge Taba (Eve Doğru)" romanında milliyetçik duygularını ön plana çıkararak ev olarak gördüğü Türkiye'ye gelen bir kahramanı anlatmaktadır. Musa Aybek Taşmuhammedoğlu, "Nevai" romanıyla 15. yüzyıl şairi Ali Şir Nevai'nin yaşamından kesitler sunarak devlet yönetiminde yöneticinin ahlaki davranması gerektiğini vurgulamaktadır. Özker Yaşın, kaleme aldığı romanlarıyla Kıbrıs halkının bağımsızlık mücadelesine değinerek vatan, bayrak ve bağımsızlık temalarını satır aralarına işlemiş, Ziya Samedi de "Yılların Sırrı" romanıyla bir ayaklanmanın etkilerini toplumsal açıdan ele almıştır. Söz konusu romanlar, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandıracak, akıcı ve zengin betimlemelerle kurgulanmış romanlardır. Ayrıca Bakanlığın özellikle sözel dersler üzerine uygulamaya koyduğu yeni programlarda öğrencilerin kitap okuma, okuduğunu anlama, anlatma ve özet çıkarma gibi belli kazanımlar edinmesine örnek oluşturan romanlardır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığının ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı eğitim programlarında Türk dünyası romanlarına verilen yer incelenmiş ve inceleme sonucunda 17 romana yer verildiği tespit edilmiştir. Kırım Tatar edebiyatından Cengiz Dağcı'nın "Korkunç Yıllar", "Yurdunu Kaybeden Adam", "Onlar da İnsandı", "O Topraklar Bizimdi" ve "Üşüyen Sokak" romanlarına yer verilirken Kırgız edebiyatından Cengiz Aytmatov'un "Toprak Ana", "Elveda Gülsarı", "Beyaz Gemi", "Gün Olur Asra Bedel" ve "Cengiz Han'a Küsen Bulut" romanlarına yer verilmiştir. Özbek edebiyatından Musa Aybek Taşmuhammedoğlu'nun "Nevai" romanına yer verilirken Kazan Tatar edebiyatından Muhammed Ayaz İshaki'nin "Üyge Taba (Eve Doğru)" romanına yer verilmiştir. Ayrıca Kıbrıs edebiyatından nesir türünde eserler kaleme alan Özker Yaşın'dan bahsedilmektedir. Özker Yaşın'ın "Bütün Kapılar Kapandı", "Kıbrıs'ta Vuruşanlar", "Girne'den Yol Bağladık" ve "Kıbrıslı Kâzım" romanlarına değinilirken Uygur edebiyatından Ziya Samedi'nin "Yılların Sırrı" romanına yer verildiği tespit edilmiştir. Romanlar tematik düzlemde incelendiğinde yazıldıkları ülke sınırlarını aşan birçok konuya temas eden romanlar olduğu gözlemlenmiştir. Yazarların genellikle sözlü kültür ürünlerinden hareketle şekillendirdikleri romanlarında savaş ve savaşın insanlar üzerinde bıraktığı etkinin ana tema olarak işlendiği görülmektedir. Bakanlık, 11. ve 12. sınıf ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde Türk dünyası edebiyatları ve eserlerine yer vererek öğrencilerin ortak bir tarihe sahip Türk halklarının eserlerini okuyup yakından tanımalarını amaçlamıştır.

Bu yazar ve eserlerin dışında daha fazla Türk dünyası romanları eğitim programına dâhil edilerek Türkistan coğrafyasıyla kültürel bağ arttırılmalıdır. Böylece ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinde bir öğrenci sadece Kırım, Kırgızistan, Özbekistan, Kazan, Kıbrıs ve Uygur halklarını değil ayrıca Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan, Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya, Romanya, Sibirya, Hindistan, Afganistan, İran, Irak, Suriye, Lübnan, Mısır ve Mağrip (Kuzey Afrika ülkeleri) Türklüğünün yazılı edebî ürünlerini de tanımış olacaktır. Belirtilen sahalarda yazılı edebî ürünler içerisinden özellikle Türkiye Türkçesine aktarılmış romanların öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlayarak bilgi düzeylerini arttıracağından müfredata eklenmesi önerilmektedir. Türkiye Türklüğüne en yakın coğrafya ve lehçe özelliği ile tanınan Azerbaycan sahasından Kemal Abdulla'nın Dede Korkut'un romanı olarak nitelendirilen "Eksik El

Yazması" romanı ile Elçin Efendioğlu'nun Yavuz Sultan Selim ve Şah İsmail arasında gerçekleşen Çaldıran Savaşı'nı ve klasik bir aşk hikâyesi olarak bilinen Aslı ile Kerem hikâyesini modern anlamda yeniden kurgulayan "Mahmut ile Meryem" romanı müfredata eklenmelidir. Ayrıca Kazakistan sahasından Muhtar Avezov'un "Abay Yolu" romanında dinî ruh ile millî ruhun ele alınması, Türk edebiyatı içerisinde Mehmet Akif Ersoy'un poetik görüşüyle ilişkilendirilmiş ve lisansüstü tezlere konu olmuştur. Bu bakımdan romanın ortaöğretim müfredatında yer alması öğrencilerin hem dinî değerleri hem de millî değerleri Kazakistan-Türkiye kardeşliği üzerinden öğrenmelerine katkı sağlayabilir.

Özbek sahasından Adil Yakuboğlu'nun astronomi bilgini Uluğbey ve özellikle matematik alanında adından söz ettiren Ali Kuşçu'yu anlattığı "Uluğbey'in Hazinesi" romanı ile İbn-i Sina ve Biruni'yi anlattığı "Köhne Dünya" romanı müfredata eklenmelidir. Öğrencilerin tarih, kültür ve kimlik kazanımı bağlamında pedagojik ilkelere uyumlu olan "Uluğbey'in Hazinesi" romanından bir kesit verilerek okuma ünitelerine konulabilir. Romanda, kendi canından çok kitapların başına bir şey geleceğinden korkan Uluğbey, en güvendiği öğrencisi Ali Kuşçu'ya kitapları toplayarak bir mağaraya saklamasını söyler ve bu olay romanda şu şekilde geçmektedir:

El ele vererek kitapları toplamaya başlamışlardı. Hangi kitabı eline alsa yerinden kaldırmaya kıyamıyor, her kitabı, her el yazmasını paha biçilmez olarak görüyordu. Eline aldığı bir kitabı hırpalamadan okşaya okşaya yerine koymaya mecbur kalıyordu. Fakat sıra Maveraünnehir bilginlerinin eserlerine gelince hiç tereddüt etmemişti. Üstadın en yetenekli hattatlara yazdırıp mavi, kırmızı, sarı deriyle ciltlettirdiği bu ağır nadir kitapları yerinden kaldırmaya vicdanı dayanmıyordu… Büyük bilgin Ebu Reyyan el-Biruni'nin pembe ipek beze sarılı "el Kanun el-Mes'udî", "Mizan al-Hikmet" ve "Kitab-ussaydala"sı hayli yer kaplamıştı. İbni Sina'nın Kitab'uşşifa ve Kitab'un Necat isimli eserleri bir çuvala sığmamış, üstadın ipek kâğıtlara çizdiği şemalar ve hattatların yazdıkları risaleler ise çuvala girmemişti. Onları kadifeye sarıp sırasıyla üst üste koymuştu. Kitaplar… Kitaplar… Kitaplar… İşte dabaklanarak kâğıt hâline getirilen ceylan derisine yazılmış "Dîvânu Lugâti't-Türk", işte cennetmekân Kadızade Rumi'nin kendi el yazısıyla yazdığı "Riyâzât"i, şairlerin kralı ismiyle şöhret yapmış Ömer Hayyam hazretlerinin cildi altın suyuyla bezenmiş şiirler mecmuası… Onun yanında al-Harezmi hazretlerinin "Kitab-ul Muhtasar fi hisab al-Cabr" isimli eseri…

Üstadın canı gibi sevdiği, öpüp başı üzerine koyarak okuduğu bu kitapları nasıl bırakacaktı? Yarın bu kitaplar yok olursa üstada ne cevap verecekti!

Ali Kuşçu'nun aldığı kitaplar, kütüphanedeki kitapların onda biri bile değildi. Yine de yanlarına aldıkları kırk çuvaldan fazla tutmuştu. Çuvalları önce birinci kattaki kuyuya indirmişler, sonra ellerine mum alıp karanlık geçitten dere yatağına doğru taşımaya başlamışlardı. Akşamdan başladıkları iş gece yarısına kadar devam etmişti. Çok geçmeden de Kalender ile Timur usta sandık yüklü develerle çıkıp gelmişlerdi.

Dördü birden kitapları sandıklara yerleştirmeye başlamışlardı. Her sandığı ancak iki veya üç çuval kitap sığıyordu. On altı sandığı dört deveye yükleyip üzerlerini kuru otla örtmüşlerdi. Kitaplar öylesine ağırdı ki üç dört batman yükü rahatlıkla taşıyan kızıl develer, kitap dolu sandık yükü altında ağır hareket ediyorlar, sağa sola yalpa yapıyorlardı.

Gece boyunca yol almışlar, gündüz ise dere boyundaki cevizlikte develeri çöktürüp istirahat etmişlerdi. Buralarda pek insana rastlanmazsa da her ihtimale karşı gündüz yol almamışlardı. Maveraünnehir kötü günler yaşıyordu. Her taraf ayakçı ve casus kaynıyordu. Kazasız belasız şu üç dört fersah yolu geçseler yolu bir geçseler, Ejder Mağarası'nı bir ulaşsalar gerisi kolaydı.

…

Yaşadığınız sürece aklınızda bulunsun: Maveraünnehir bilginlerinin eserlerini ihtiva eden bu paha biçilmez hazine sonraki nesillere hizmet verecektir. Zira Maveraünnehir semalarını kaplayan bu kara bulutlar er geç bir gün dağılacaktır. İnşallah o gün ben de dönmüş olacağım. Ama dönemez de diyarıgurbetlerde ölür kalırsam, bu hazineyi göz bebeğiniz gibi saklayın ve gelecek öğrencilerinize aktarın. Onlar da kendi öğrencilerine aktarsın ve böylece güneşli günlerde yetişen ilim adamlarının eline ulaşsın… Sizlerden başka bir dileğim yok. (Yakuboğlu, 1993).

Romanda, Uluğbey'in iyi bir eğitim almış astronomi bilgini olduğu, Bursalı Kadızade Rumi ile Ali Kuşçu'nun Uluğbey'in öğrencileri olduğu, ayrıca Türk bilginleri ve hazine olarak nitelendirilen kitaplarının gelecek kuşaklar için önem arz ettiği belirtilmektedir. Bu nedenle roman, verilen okuma parçasıyla birlikte yeni oluşturulacak eğitim programı içerisinde müfredata eklenebilir. Öğrencilerin Türkiye sınırları dışında yaşayan Türk halklarının romanlarını

okuması, o bölgenin tarihini, kültürünü, millî ve manevi değerlerini romanlar üzerinden takip etmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda Bakanlığın özellikle sözel derslerde uygulamaya koyduğu kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmaları, hem öğrencinin algı düzeyini genişletecek hem de okuma, yorumlama (anlatma), özet çıkarma ve yeni bakış açıları kazandırma noktasında dikkate değer etkiler bırakacaktır.

Extended Summary

Introduction

Turks are a nation that has survived from past to present and preserved its language and culture. The political and social mobility in the Turkestan geography caused some Turkish tribes to migrate to other geographies. Even though Turkish tribes migrated to different geographies, they preserved their oral cultural products and recorded them in writing, ensuring their permanence in the context of both history and literary works. Especially the Turkish peoples remaining in the Turkestan geography were forced to live a tragic fate by being exposed to the oppressive policies of Soviet Russia. The oppressive policies of Soviet Russia had an impact on education as well as in all areas. However, it is seen that the people of Turkestan preserved their history, language, literature, folklore and religion by preserving their national identity despite all kinds of pressures. With the Turkish people gaining their independence, regulations were made in many areas, especially education. It is seen that especially writers who could not publish their works due to censorship published their works with independence.

Today, Turkey and the people of the Turkish world are taking concrete steps by further strengthening political, social and cultural relations. One of the most practical ways to strengthen the bonds of love, respect and brotherhood between Turkish communities is to share common literary works. The Ministry of National Education has added subjects to the curriculum that will develop the national and spiritual values of students with student-centered education policies. It is seen that the Ministry aims to increase the quantity and quality of education and training by preparing training programs in certain years. Since the study reveals the place that the Ministry gives to Turkish world literature in the secondary education curriculum through the novel genre, the Turkish world writers and novels in the 11th and 12th grade Turkish Language and Literature

textbooks were included in the study. The development of the novel in the Turkish world literatures, its transfer to Türkiye Turkish and its addition to the secondary education curriculum took place over a certain period. Oral culture products are the basis of the development of genres in the Turkish world literature.

Methodology

In this study, the place given to Turkish world novels in the secondary education Turkish Language and Literature education programs created by the Ministry of National Education was examined. In this regard, the books used in the secondary school Turkish Language and Literature course were scanned and the Turkish world novels added to the curriculum were listed. The identified novels were evaluated using the thematic analysis method. Apart from the existing novels, novels that have not been added to the curriculum but are considered to be pedagogically appropriate are indicated through a sample text.

Findings

The Ministry of National Education has created educational programs in certain years from past to present. It can be seen that the expression "Turkish world" was not used directly regarding the Turkish world in the educational programs created in 1957 and 1976. However, the classical products of common Turkish history and literature such as "Oghuz Epic", "Ergenekon Epic", "Migration Epic", "Gök Türk Inscriptions", "Dede Korkut Stories", "Dîvân-u Lugati't-Türk", "Kutadgu Bilig" Texts such as ", "Oğuz Kağan Epic" and "Alp Er Tunga Sagus" are included. It is aimed to create new perspectives on Turkish culture and civilization with these texts. The most comprehensive education policy regarding the Turkish world and Turkish world novels was created in 1992. In the novel genre, Ayaz İshaki's "Üyge Taba (Towards Home), Cengiz Aytmatov's "The Day Lasts More Than a Hundred Years", Ziya Samedi's "The Secret of Years", Cengiz Dağcı's "Terrible Years" and Özker Yaşın are included. It has been determined that the Ministry of National Education included the following names in the novel Turkish world in Turkish Language and Literature courses after 2005. While only Cengiz Aytmatov's "The Day Lasts More Than a Hundred Years" novel is included in the 11th grade Turkish Language and Literature textbook of high school, authors named Ayaz İshaki, Özker Yaşın, Cengiz Aytmatov, Cengiz Dağcı, Aybek and Ziya Samedi are included in the 12th grade Turkish Language and Literature book. In the Turkish Language and

Literature-8 textbook of the "Open Education High Schools" affiliated with the Ministry of National Education, Cengiz Aytmatov's novels "Farewell Gülsarı", "Mother Earth", "White Ship", "The Day Lasts More Than a Hundred Years" and "The Cloud Who Resented Genghis Khan", from Kyrgyz literature, are included in the novel genre. From Crimean Tatar literature, Cengiz Dağcı's novels "Terrible Years", "They Were Humans Too", "Those Lands Were Ours" and "The Man Who Lost His Homeland" are included. In addition, from Kazan Tatar literature, Ayaz İshaki's novel "Üyge Taba" and Ziya Samedi's novel "The Secret of the Years" are included.

Conclusion and Recommendations

In this study, the place given to Turkish world novels in the high school Turkish Language and Literature education programs of the Ministry of National Education was examined and it was determined that 17 novels were included. From Crimean Tatar literature, Cengiz Dağcı's novels "The Terrible Years", "The Man Who Lost His Homeland", "They Were Humans Too" and "Those Lands Were Ours" are included, while from Kyrgyz literature, Cengiz Aytmatov's novels "Mother Earth", "Farewell Gulsari", "White Ship", "The Day Lasts More Than a Hundred Years" and "The Cloud Who Resented Genghis Khan" are included. While Musa Aybek Taşmuhammedoğlu's novel "Nevai" from Uzbek literature is included. Muhammed Ayaz İshaki's "Üyge Taba (Towards Home)" novel from Kazan Tatar literature is included. Also mentioned is Özker Yaşın, who wrote prose works from Cypriot literature. While Özker Yaşın's novels "All Doors Closed", "Those Who Shot in Cyprus", "Connecting Road from Kyrenia" and "Cypriot Kâzım" were mentioned, it was determined that Ziya Samedi's novel "The Secret of the Years", from Uyghur literature, was included. When the novels are examined on a thematic level, it is observed that they have a richness of content that goes beyond the borders of the country in which they were written. By including Turkish world literatures and works in 11th and 12th grade high school Turkish Language and Literature courses, the Ministry aims to enable students to read and get to know the works of Turkish peoples with a common history.

Apart from these authors and works, more Turkish world novels should be culturally linked with the geography of Turkestan, including educational services. Thus, in the secondary school Turkish Language and Literature course,

a student learns not only the peoples of Crimea, Kyrgyzstan, Uzbekistan, Kazan, Cyprus and Uyghur, but also Azerbaijan, Turkmenistan, Kazakhstan, Bulgaria, Greece, Macedonia, Romania, Siberia, India, Afghanistan, Iran, Iraq, Syria, Lebanon. He will also get to know the written literary products of Egyptian and Maghreb (North African countries) Turks. Among the literary works written in the specified fields, it is recommended that novels, especially those translated into Turkish, be added to the curriculum as they will contribute to the personal development of students and increase their knowledge levels. Kemal Abdulla's novel "The Missing Manuscript", which is described as Dede Korkut's novel, from Azerbaijan, which is known for its geography and dialect characteristic closest to Turkey's Turkishness, and Elçin Efendioğlu's battle of Chaldiran, which took place between Yavuz Sultan Selim and Shah Ismail, and a classic love story. Including the novel "Mahmut and Meryem" in the curriculum, which reconstructs the story of Aslı and Kerem, known as the story of Aslı and Kerem, in a modern sense, will both improve the knowledge level of the students and it is anticipated that it will increase literary productivity.

In addition, the discussion of religious spirit and national spirit in the novel "Abay Yolu" by Muhtar Avezov from the field of Kazakhstan has been associated with Mehmet Akif Ersoy's poetic view in Turkish literature and has been the subject of postgraduate theses. In this respect, including the novel in the secondary education curriculum can contribute to students learning both religious and national values through the Kazakhstan-Türkiye brotherhood. From the Uzbek field, Adil Yakuboğlu's novel "Uluğbey's Treasure", in which he tells about the astronomy scholar Uluğbey and especially Ali Kuşçu, who made a name for himself in the field of mathematics, and the novel "Ruined World", in which he tells Ibn-i Sina and Biruni, should be added to the curriculum. A section from the novel "Uluğbey's Treasure", which may be compatible with pedagogical principles in the context of students acquisition of history, culture and identity, can be included in the reading units. By giving this novel within the newly created curriculum, students will learn that Uluğbey was a well-educated astronomer and that from Bursa Kadızade Rumi and Ali Kuşçu were Uluğbey's students.

The novels that the Ministry has currently added to the curriculum and the novels that will be added with new educational programs will contribute greatly to the personal development of students. In addition to all these, it is

important for students to read the novels of Turkish people living outside the borders of Turkey and to follow the history, culture, national and spiritual values of that region through novels.

Yazar Katkıları: Makale tek yazar tarafından yazılmıştır.

Çıkar Çatışması: Çalışmada çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı zamanda tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Çalışmada etik kurul izni gerektirecek bir durum yoktur.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

Abiç T. (2010). Özker Yaşın hayatı-eserleri-sanatı [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Alan, Z. (1992). *Millî eğitim bakanlığı ve Türk dünyası.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aybek, M. T. (1995). *Nevâî*. (Akt. Ahsen Batur). Ötüken Yayınevi.

Aytmatov C. (1969). *Kopar zincirlerini G*ülsarı. (Çev. Tahir Alangu). May Yayınları.

Aytmatov C. (1982). *Gün olur asra bedel.* (Çev. Mehmet Özgül). Cem Yayınları.

Aytmatov C. (1991). *Cengiz Han'a küsen bulut.* (Çev. Refik Özdek). Ötüken Yayınevi.

Aytmatov, C. (1968). *Toprak ana.* (Çev. Ülkü Tamer). Gün Yayınları.

Azap, S. (2015). Ayaz İshaki'nin üyge taba (eve doğru) romanında millî ve dinî uyanış. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* (34), 303-312.

Babadağ, O. (2023). *Türk dili ve edebiyatı 8*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Baki, E. (2010). *Ulusun inşası ve resmî edebiyat kanonu.* Libra Yayınları.

Balkan, A. Y. (2015). Ayaz İshaki'nin üyge taba (eve doğru) romanı ile Cengiz Dağcı'nın o topraklar bizimdi romanlarında aslına dönüş/eve dönüş. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (52), 1-14.

Batur, H. ve Elbay, O. (2023). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitabı 12. sınıf.* Ordinat Yayınları.

Bozdoğan, A. (2008). *Romanda Türkiye dışındaki Türk dünyası.* Akçağ Yayınları.

Büyükada, M. (2012). *Kıbrıs Türklerinin millî mücadelesinin Özker Yaşın'ın romanlarına yansıması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

Dağcı, C. (1956). *Korkunç yıllar.* Varlık Yayınları.

Dağcı, C. (1957). *Yurdunu kaybeden adam.* Varlık Yayınları.

Dağcı, C. (1958). *Onlar da insandı.* Varlık Yayınları.

Dağcı, C. (1966). *O topraklar bizimdi.* Varlık Yayınları.

Dağcı, C. (1972). Üşüyen sokak. Varlık Yayınları.

Demirez Güneri, A. (2015). Uygur yazarı Ziya Samedi'nin doğumunun 100. yılı. *Kardeş Kalemler Dergisi,* (98), 65-69.

Dursun, T. (2019). Cengiz Dağcı'nın onlar da insandı adlı romanına edebiyat sosyolojisi açısından bir yaklaşım. *The Journal of Academic Social Science Studies,* (78), 223-231.

Ercilasun, B. (2013). *Türk roman ve hikâyesi üzerine.* Dergâh Yayınları.

Gökçek, F. (2017). Onlar da insandı romanında "iyilik" – "kötülük" temsilleri. N. Ankay ve D. Depe (Ed.ler), *Cengiz Dağcı sempozyumu bildiri kitabı* içinde (s. 153-157). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

Gurbet, F., Karaca, D., Çuhadar, S., Bozbıyık, N., Zühre, C. ve Hür, M. (2023). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitabı 12.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

İshaki, A. (1967). Üyge taba. Ötüken Yayınevi.

İshaki, A. (1979). Gazetecilik işinde 25 yıl. T. Çağatay, A. Akış, S. Çağatay İshaki, ve H. Agay (Ed.ler), *Muhammed Ayaz İshaki hayatı ve faaliyeti (100. doğum yılı dolayısıyla)* içinde (s. 226-252). Ayyıldız Matbaası.

Kanter, F. (2017). Korkunç yıllar ve yurdunu kaybeden adam romanlarında Rus imgesi. N. Ankay ve D. Depe (Ed.ler), *Cengiz Dağcı sempozyumu bildiri kitabı* içinde (s. 169-175). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

Kaplan, M. (1987). *Türk milletinin kültürel değerleri.* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Karabulut, M. Bulut, E. (2020). Roman tekniği bakımından Cengiz Aytmatov'un "elveda Gülsarı" romanı. *Edebî Eleştiri Dergisi,* 4(1), 97-118.

Karakaş, Ş. (2018). Milleti uyandıran edip: Aybek (hayatı ve eserleri). *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi,* 4(7), 29-108.

Kocaoğlu, T. (1987). Türkistan Türk edebiyatında modern hikâye ve romanın doğuşu. *Türklük Araştırmaları Dergisi,* (2), 145-154.

Koçar, Ç. (1991). *Türkistan ile ilgili makaleler.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Korkmaz, R. (2016). *Aytmatov anlatılarında ötekileşme sorunu ve dönüş izlekleri.* Kesit Yayınları.

Polat, H. (2008). *1950'den günümüze lise Türk dili ve edebiyatı müfredatlarında Türk dünyası edebiyatına verilen yerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Söylemez, O. (2005). *Türk dünyası edebiyatları I roman.* Akçağ Yayınları.

Söylemez, O. (2010). *Cengiz Aytmatov: Tematik incelemeler.* Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Söylemez, O. (2019). *Türk dünyasında tarihî roman ve millî kimlik.* Bengü yayınları.

Şahin, İ. (1996). *Cengiz Dağcı'nın hayatı ve eserleri.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yakuboğlu, A. (1993). *Uluğbey'in hazinesi.* (Çev. Ahsen Batur). Art Yayınları.

Yaman, E. (2016). *Başlangıçtan günümüze Türk dünyası edebiyatı seçmeler.* Grafiker Yayınları.

Yaşın, Ö. (1955). *Bütün kapılar kapandı.* Bozkurt Yayınları.

Yaşın, Ö. (1974). *Kıbrıs'ta vuruşanlar.* Varlık Yayınları.

Yaşın, Ö. (1976). *Girne'den yol bağladık.* İtimat Yayınları.

Yaşın, Ö. (1978). *Kıbrıslı Kâzım.* Yücel Yayınları.

Yerlikaya, M. A. (2024). *Türk dili ve edebiyatı 11. sınıf.* Gizem Yayıncılık.

Yuvalı, A. (2010). Türkiye-Türk dünyası arasındaki eğitim ilişkileri. https://tasam.org/trTR/Icerik/4185/turkiye__turk_dunyasi_arasindaki_egitim_iliskileri

A Systematic Review of Graduate Studies on Educational Inclusion in Türkiye

RESEARCH ARTICLE

Elif ILİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU[1]

1 Asst. Prof. Dr., Ege University, Educational Sciences Department & Visiting Scholar, Arizona State University, Mary Lou Fulton Teachers College, elif.iliman@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9390-1139

Gönderilme Tarihi: 15.11.2024 Kabul Tarihi: 22.04.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1586204

Atıf: "Iliman Püsküllüoğlu, E. (2025). A systematic review of graduate studies on educational inclusion in Türkiye. *Millî Eğitim, 54(*247), sayfa 1419-1466. DOI: 10.37669/milliegitim.1586204"

Abstract

This study aimed to investigate graduate research on educational inclusion in Türkiye. The study was a systematic review. The review included 100 graduate theses from the Council of Higher Education of Türkiye (YÖK) National Thesis Center using the keywords "inclusion" and "inclusive education". The studies were examined by type, methodology, year, sample/study group, the city data collected, disciplines, subjects, and the results they produced. The research showed that most educational inclusion studies were at the master's level. Nearly half of the assessed research was done within two years. Turkish educational inclusion research was mostly qualitative. In graduate research on educational inclusion, teachers' viewpoints dominated sampling and study groups, and Istanbul was the city from which the most data was collected for the graduate thesis. Inclusion in education was particularly explored in educational administration, elementary education, and curriculum and instruction. Teacher attitudes dominated graduate research on educational inclusion, although refugee and special needs education were also important. From the results of postgraduate theses on inclusion in education, it was understood that although there was awareness and good practices in the Turkish education system, there were problems both in legislation and practice, and still much work to be done with the participation of all stakeholders. Given the research findings and the importance of inclusion in education, undergraduate and graduate knowledge production should cover inclusion more, especially in teacher training programs. This approach establishes the groundwork for an inclusive society in which educators, administrators, scholars, and policymakers collaborate, ensuring that all persons may access educational opportunities tailored to their needs.

Keywords: *education policies, education for all, inclusive education*

Türkiye'de Eğitimde Kapsayıcılık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Sistematik İncelemesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Çalışma sistematik derlemedir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde "kapsayıcılık" ve "kapsayıcı eğitim" anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılan 100 lisansüstü çalışma bu incelemeye dahil edilmiştir. Çalışmalar tür, yöntem, yıl, örneklem/çalışma grubu, disiplinleri, verilerin toplandığı şehirler, konu ve ürettikleri sonuçlar bakımından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitimde kapsayıcılık konusunda çalışmaların çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde gerçekleşmiştir. İncelenen çalışmaların yaklaşık yarısının son iki yılda gerçekleştiği görülmektedir. Eğitimde kapsayıcılık konusunda Türkiye'de gerçekleşen çalışmalarda en çok nitel yöntemler kullanılmıştır. Eğitimde kapsayıcılık lisansüstü çalışmalarında örneklem ve çalışma gruplarında en çok öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmış ve araştırmalar için en çok verinin toplandığı il İstanbul'dur. Eğitimde kapsayıcılık konusunun en çok çalışıldığı anabilim/bilim dalları arasında eğitim yönetimi, sınıf eğitimi ve eğitim programları ve öğretimi yer almaktadır. Eğitimde kapsayıcılık lisansüstü çalışmalarında en çok ele alınan konu öğretmen tutumudur. En çok çalışılan konular arasında mülteci çocukların eğitimi ve özel gereksinimli çocukların eğitimi de bulunmaktadır. Eğitimde kapsayıcılık ile ilgili lisansüstü tezlerin sonuçlarından eğitim sisteminde konuya ilişkin farkındalık ve gerçekleştirilen iyi uygulamalar olmasına rağmen hem mevzuatta hem de uygulamada sorunların olduğu ve tüm paydaşların katılımıyla yapılması gereken çok iş olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu araştırma sonuçları ve eğitimde kapsayıcılığın önemi göz önünde bulundurulduğunda eğitimde kapsayıcılık konusuna lisans ve lisansüstü düzeyde bilgi üretiminde ve özellikle öğretmen yetiştirme programlarında daha çok yer verilmesi önerilebilir. Böylelikle öğretmenlerin, yöneticilerin, akademisyenlerin ve politika yapıcıların iş birliği içinde çalışabileceği, tüm bireylerin gereksinimleri doğrultusunda eğitim olanaklarından yararlanabileceği kapsayıcı bir toplumun temelleri atılabilir.

Anahtar Kelimeler: *eğitim politikaları, herkes için eğitim, kapsayıcı eğitim*

Introduction

Inclusion is becoming more and more crucial in the context of individuals' equal access to education regardless of their income, race, nationality, individual characteristics, and disabilities (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], 2021). To ensure the inclusion of educational settings, numerous stakeholders must collaborate and cooperate (Hehir & Katzman, 2012). This results in inclusion being addressed by many different disciplines such as economics, business, public administration, law, architecture, and education (Armstrong & Barton, 2008). While inclusion may be defined variably throughout these disciplines, the unifying aspect of these definitions is

the establishment of an understanding that embraces all individuals. On the other hand, graduate programs are crucial for demonstrating the quality of knowledge produced in scientific disciplines and offering insights into the advancement of knowledge. This study attempts to clarify the status of inclusion in education within the graduate-level knowledge produced in Türkiye. This section of the paper first examines the definition of inclusion and inclusive education, its relationship with various disciplines, and its global dissemination. Second, it handles legal foundations, practices, and the current state of inclusive education in Türkiye. Third, it explores the origins of inclusive education and the significance of inclusion in education and educational sciences. This section concludes with an analysis of studies on inclusion in education, outlining the significance, the research problem, and sub-objectives of the research.

Inclusion is the process of identifying and eliminating obstacles to the presence, participation, and success of all learners in educational environments, particularly for groups at risk of marginalization, exclusion, or potential failure (UNESCO, 2005). Inclusive education is a process that acknowledges diversity, different needs, abilities, traits, and learning objectives, eliminates all types of discrimination, and consequently seeks to deliver a quality education (UNESCO, 2008). While the notions of inclusion and inclusive education differ, their primary focus is to ensure the participation and needs of all learners within educational settings.

Inclusive education refers to a philosophy or a way of thinking about people, diversity, pedagogy, and learning (Graham, 2024). The perception of these concepts, especially education, influences the variation in beliefs and practices of inclusion (Crossley & Hewitt, 2021). Traditional disciplines, like psychology, sociology, philosophy, and history, along with fields such as genetics, economics, and politics, which have lately begun investigating education-related topics, assert that inclusive education is within their domains. The assertion by numerous disciplines regarding their connection to inclusion and their advocacy for the field indicates that various social, organizational, economic, pedagogical, attitudinal, and cultural dimensions must interact to establish inclusive schools and societies (Armstrong & Barton, 2008).

Inclusion refers to the accessibility of the rights afforded to the majority, as well as the principles of inclusion and non-discrimination (Crossley &

Hewitt, 2021). The Universal Declaration of Human Rights, promulgated by the United Nations in 1948, is crucial for the realization of these rights (United Nations, 1949). In subsequent years, several organizations, gatherings, and texts influenced the global dissemination of inclusion (Barton & Armstrong, 2008). The 1990 Jomtien Conference resulted in the World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Address Basic Learning Needs, while the 1994 Salamanca Statement yielded the Framework for Action on Special Needs Education. The Jomtien Conference emphasized the enhancement of basic education, the reduction of adult illiteracy, the improvement of educational quality, and the fulfillment of the learning requirements of various disadvantaged groups (UNESCO, 1994a). The Salamanca Statement emphasizes the fundamental ideas, policies, and practices essential for inclusive education to accommodate all learners, including those with special educational needs (UNESCO, 1994b). As a result, these two documents form the basis for educational inclusion.

After these documents, UNESCO invited nations worldwide to implement measures aimed at promoting inclusive education, emphasizing the importance of ensuring that all individuals, including those with disabilities, have access to basic education, the opportunity to develop their learning potential, and the ability to engage fully in society (Taneri et al., 2020). Globally, including in Türkiye, essential legislative measures are being established to improve educational inclusion, accompanied by various initiatives aimed at their implementation (Gültekin Talayhan & Sakız, 2022). This section of the study outlines the legal foundations of inclusive education in Türkiye, scrutinizes the actions undertaken for its implementation, and provides an overview of the current state of inclusive education within the country.

The national legal foundations of inclusive education in Türkiye are based on the Constitution of the Republic of Türkiye, the Primary Education and Education Law No. 222, the Basic Law on National Education No. 1739, the Law No. 5378 on Disabled Persons and Amendments to Certain Laws and Decree Laws, the Decree Law No. 573 on Special Education, the Law No. 6458 on Foreigners and International Protection, Temporary Protection Regulation No. 6883 and the Regulation on Special Education Services (Akgündüz, 2021). Article 42 of the Constitution of the Republic of Türkiye (amend. 1982) guarantees the right to education, and the principle of equality in the Basic Law on National Education No. 1739 (1973) states that there can be no discrimination

based on gender, language, religion, race, and disability. Law No. 5378 on the Disabled Persons (2005), Decree Law No. 573 on Special Education (1997), and the Regulation on Special Education Services (Ministry of National Education, 2018) govern the educational provisions for disabled individuals, while Law No. 6548 on Foreigners and International Protection (2013) and Regulation No. 6883 (Ministry of Interior, 2014) delineate the educational conditions for foreign nationals.

Related to the inclusive education practices, within the scope of Quality Inclusive Education, the Ministry of National Education and The United Nations Children's Fund (UNICEF) collaborated on the Training of Ministry of National Education Teachers with Foreign National Students in their Classrooms Project to facilitate the integration of foreign students into the Turkish Education System and to support teachers in this regard (Aktekin, 2017). Besides, The Ministry of National Education and the Delegation of the European Union to Türkiye signed a Facility for Refugees in Türkiye (FRIT) agreement and implemented the Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PICTES) project to facilitate foreign students' access to and benefit from education (Şimşek et al., 2019). In a meeting held with the participation of Ministry of National Education bureaucrats, the President of the Council of Higher Education, and the Deans of Faculties of Education, the issue of inclusive education in teacher training was also discussed (The Council of Higher Education, n.d.). With the latest update of teacher training programs, Inclusive Education was added to the elective course pool (The Council of Higher Education, 2018). As can be seen from the legal documents and practices, inclusive education in Türkiye is accepted as a concept related to either people with disabilities or refugees. However, each of these documents and practices is very important for the Turkish inclusive education context.

Currently, inclusion and inclusive education emphasize that all individuals should have access to educational opportunities. In essence, inclusion is a notion grounded in special education, particularly in addressing the educational requirements of those with disabilities. In addition, the fact that children with special needs constitute the largest group that cannot benefit from education causes special education and children with special needs to come to the forefront of studies on inclusion (UNESCO, 2005). Comprehending the evolution of special education and inclusive education necessitates an understanding of the

development of education systems and their interrelation with the economy. Education systems do not evolve randomly or merely in reaction to the demands of various groups. They extend as the objectives of their controllers transform and develop, encompassing conflict and power struggles (Tomlinson, 2017).

Inclusive education is a political and pedagogical concept that addresses the methods of education and training as well as the beneficiaries of the right to education (Crossley & Hewitt, 2021). When authority is exercised restrictively, it establishes obstacles that result in the marginalization of some persons and groups. Conversely, when communication channels among educational stakeholders are transparent and power is utilized effectively, a comprehensive understanding of education develops, allowing all individuals to benefit from educational opportunities (Foucault, 1972 cited in Crossley & Hewitt, 2021). Consequently, authority within educational institutions must be exercised effectively, fostering an inclusive educational framework characterized by open communication channels, supportive collaboration, acknowledgment of individual differences and needs, and respect for diversity. This necessitates the engagement and collaboration of all stakeholders, encompassing the development of educational policies, the structuring of curricula, the design of educational facilities, and the administration of schools. This engagement and cooperation pertain to various disciplines within educational sciences, including educational administration and program development, as well as diverse stakeholders such as administrators, teachers, educators, and policymakers.

The core justification for why education should be inclusive is that it is a fundamental human right and helps to create a more just society (Ainscow, 2005). This also clarifies the connection between inclusive education and various educational science fields. Different aspects of inclusive education are influenced by several educational science disciplines, including administration, curriculum, and psychology. Teachers must recognize and address each student's needs to create an inclusive learning environment. To put it another way, inclusive education should guide the construction of the curriculum, organizational structures, and instructional methods (Taneri et al., 2020). Establishing an inclusive school atmosphere that demonstrates positive attitudes and perspectives toward students' variety and differences is also essential (Sakız, 2022). To establish an inclusive education system, it is critical to design curricula that promote cultural variety and fortify socioeconomic and psychological support systems for kids who differ in any

circumstances (Taneri, 2024). Indeed, inclusive education is addressed in many contexts related to educational sciences, including classroom practices, school development, leadership practices, teacher development, and systemic change (Ainscow, 2005). This situation highlights the value of inclusive education and its methods in teacher preparation and clarifies why inclusive education should be covered in courses offered by educational programs, educational administration, and the fields of guidance and psychological counseling in addition to inclusive education courses. In other words, collaboration among all disciplines, especially educational sciences, is necessary to achieve inclusive education.

Inclusion, inclusive education, and related themes are significant contemporary challenges in social policies, particularly in educational ones (Kauffman & Badar, 2020). To formulate policies and enhance social interactions within education, it is advantageous to employ diverse perspectives and various analytical methodologies. The varying terminologies, methodologies, and research traditions among disciplines might occasionally lead to misunderstanding; yet they are predominantly enriching (Armstrong & Barton, 2008). Likewise, inclusive education pertains to various fields within educational sciences and necessitates the collaboration of all educational stakeholders. Educators must operate within the context of inclusion in educational settings, adhere to the principles of inclusive education programs, and prepare future teachers according to an educational philosophy centered on inclusion. Thus, it can facilitate the ongoing comprehension of inclusion, the principles of which are established in educational settings and society. All of these demonstrate the paramount significance of inclusion in the realm of education.

The volume of research on inclusion or inclusive education is substantial, and its scope is extensive. Aytaç et al. (2023) examined inclusive education as a consequence of globalization and migration. Eranıl and Kasalak (2024) searched for the education of refugee children. Erdoğan et al. (2022) investigated the opinions of school administrators on inclusive education. Güner Yıldız et al. (2022) analyzed the significance of inclusive education in classroom management, the challenges faced, and proposed solutions. Öncel and Akgül (2024) studied the expectations of parents of both refugee and Turkish children about their teachers. Spandagou (2021) assessed the advancements and obstacles in inclusive education. Shrestha and Bhattarai (2024) explored the extent to which inclusive education encompasses all learners. Şimşek et al. (2019) examined diversity and

inclusive education within curricula. Tavares (2024) evaluated equity, diversity, and inclusion experiences of international students. Ünal and Aladağ (2020) analyzed the challenges faced in inclusive education practices and proposed solutions. Vantieghem et al. (2023) researched teacher competencies for inclusive education. Woodcock et al. (2022) investigated teacher self-efficacy and inclusive education practices.

In recent years, there have also been studies that evaluate or review research on inclusive education: Amaç (2021) examined research pertaining to inclusive education and primary school teachers. Bildirici Çalık (2024) analyzed studies related to inclusive leadership using bibliometric methods. Cook and Cook (2020) assessed the 50 most often cited studies on inclusion. Messiou (2017) explored papers on inclusive education published in the International Journal of Inclusive Education from 2005 to 2015, focusing on their topics and methodologies. Methlagl (2022) investigated studies on inclusive education from 1980 to 2019 with bibliometric techniques. Palaz et al. (2023) performed a comprehensive evaluation of the literature in the field of inclusive education. Van Mieghem et al. (2020) evaluated 26 systematic reviews and meta-analyses. Yada et al. (2022) performed a meta-analysis examining the influence of teachers' self-efficacy and attitudes on inclusive education. Waitoller and Artiles (2013) analyzed research on professional growth in inclusive education from 2000 to 2009. Evaluations of research on educational inclusion across several frameworks are conducted. Each of the conducted studies possesses considerable significance.

No research pertaining to inclusion in education was identified among the studies analyzed in the Council of Higher Education of Türkiye (YÖK) National Thesis Center. The handling of inclusive education at the graduate level is crucial for demonstrating the generation of knowledge regarding inclusion in educational studies. The analysis of research on educational inclusion is crucial for clarifying the present condition of inclusion in education as reflected in graduate-level research. In addition, it is foreseen that this study will contribute to literature by revealing the scope and quality of the work done at the graduate level on inclusion in education. Furthermore, it is essential to make such a conclusion to advance studies on inclusion scientifically and to guide educational policy concerning inclusion. Considering all this, this study aims to analyze graduate research on educational inclusion in Türkiye. To accomplish this objective, the subsequent questions will be addressed:

1. What is the distribution of the studies on inclusion in education in YÖK National Thesis Center according to their descriptive characteristics (types, methods, years, sample/study groups, cities where data were collected, disciplines, and subjects)?
2. Which results are presented in the studies on inclusion in education in the YÖK National Thesis Center?

Methodology

Research model

There are many types of review studies. Critical review, literature review, mapping review, meta-analysis, and systematic review are frequently used in the literature (Grant & Booth, 2009). Systematic reviews can be carried out to present the general picture of the field and thus guide future research (Petticrew & Roberts, 2006). Besides, systematic reviews reveal where knowledge gaps or evidence gaps exist (Lasserson et al., 2019). Systematic review studies, which offer a holistic perspective on the topic being researched, also enable the comparison and interpretation of existing studies (Yılmaz, 2021a). In education, it is often thought that literature review and research are two different things, but both reviews and research are conducted for the purpose of revealing information (Newman & Gough, 2020). Systematic reviews are also important in determining educational policies and guiding practices (Zawacki-Richter, 2020). This study can be defined as a systematic review. In this research, the status of graduate studies conducted in Türkiye on educational inclusion was examined in terms of types, methods, years, sample/study groups, cities where data were collected, disciplines, subjects, and results. In other words, the knowledge accumulated so far has been systematically researched and evaluated. Thus, it has been determined how the distributions of studies related to inclusion in education are, what their boundaries are, and what directions are needed.

Data source

The quality of systematic reviews and meta-analysis studies may vary according to which studies are included in the scope of the study, the rigor, transparency, inclusion, and exclusion criteria (Davies, 2000). The criteria for inclusion in the study were the graduate theses that emerged from the search with the keywords “kapsayıcılık” (inclusion) and “kapsayıcı eğitim” (inclusive education) in the YÖK National Thesis Center and being related to Education

and Training. In the research, the criteria of not being related to Education and Training were used as exclusion criteria. A search was performed in October 2024 at the YÖK National Thesis Center with the keywords “kapsayıcılık” (inclusion) and “kapsayıcı eğitim” (inclusive education) to retrieve the research data. The term “general search” was employed to ensure no study was overlooked. The search with the keyword “inclusion” yielded 270 graduate studies. Since the fields of these studies were very diverse, the subject tab was sorted alphabetically and 43 studies under the title of Education and Training were downloaded to the researcher’s computer. To ensure comprehensive coverage of inclusion studies, further research was reviewed, resulting in the incorporation of one additional psychology study pertinent to education and training. The search with the keyword “inclusive education” yielded 100 graduate studies. Studies were sorted alphabetically and 89 studies under the title of Education and Training were downloaded to the researcher’s computer. To ensure comprehensive coverage of inclusion in education studies, further research was reviewed, resulting in the incorporation of seven studies that may be pertinent to education and training. When all the theses were downloaded, it was seen that 25 of the studies were duplicated in both searches. Following a preliminary review of the titles and abstracts of the studies, 15 studies that could be found with these keywords but, which were not directly related to inclusive education, were excluded from the study. This research involved 100 graduate studies on inclusive education. The studies included could be found at the end of the paper, in Appendix A. The research was a review study that did not necessitate data collection from human subjects or living organisms. Consequently, approval from the ethics committee was not obtained.

Analysis

In order to answer the first sub-problem of the research descriptive analyses were held. Descriptive statistics were presented with graphics for visualization of the findings. For the second sub-problem, content analysis was performed to analyze the results of the graduate studies. According to the themes that emerged, the findings were given.

Validity and Reliability

To ensure validity and reliability in the study, external controls and the strategies of examining the data set by more than one researcher were utilized

(Creswell, 2015; Glesne, 2013). The data set and the emerging themes were investigated by a field expert, corrections were made based on the feedback, and the themes were finalized after reaching a consensus. In addition, the theses discussed in the study were presented in a separate references section at the end of the text. In this way, concerns about the validity of the research, that is, its accuracy and credibility, as well as its reliability, were addressed.

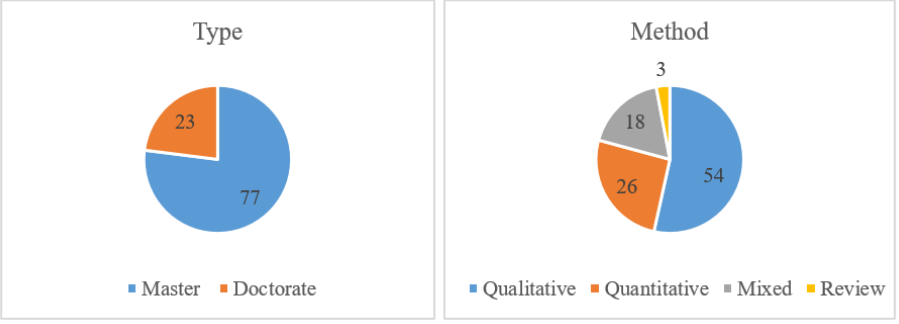
Findings

This section of the research, which aimed to examine the graduate studies on inclusion in education in Türkiye, addressed the sub-problems within the scope of the research. First, it explained the context of the answers given to the sub-problems. Then, it illustrated the answers with graphics and figures and provided explanations.

Within the scope of the first sub-problem of the research, the distribution of the studies was analyzed according to descriptive characteristics. Graphic 1 illustrated the distribution of graduate research on inclusion in education within the YÖK National Thesis Center according to their types and methods. It showed how the distributions were numerically and proportionally according to these variables. According to their types, it was observed that 77% (n=77) were at the master's level, while 23% (n=23) were at the doctoral level. This condition indicated that most studies on educational inclusion undertaken at the graduate level in Türkiye were at the master's degree level.

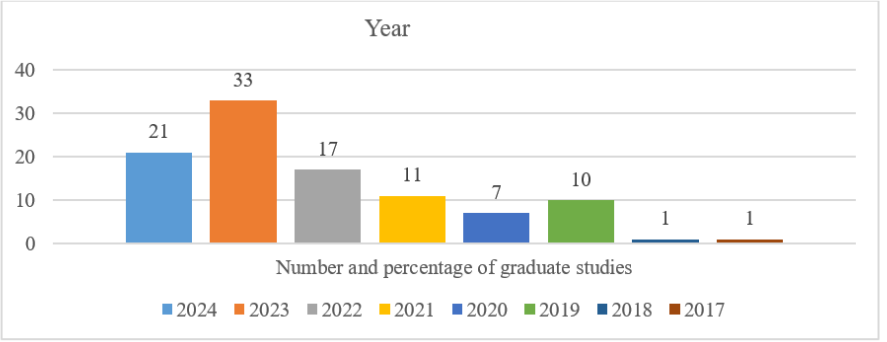
Graphic 1

Distribution of Studies According to Their Types and Methods



Graphic 2

Distribution of Studies According to Their Years



Upon examining the distribution of the studies by their methodologies, it was observed that 53% (n=53) employed qualitative methods. In the methodological categorization of the research, 26% (n=26) were quantitative, 18% (n=18) employed mixed methods, and 3% (n=3) utilized review methods (systematic review and literature review). This condition indicated that the predominant methodological approach in educational inclusion studies was qualitative research. Undoubtedly, numerous factors may have contributed to this circumstance. One reason may be that the phenomena of inclusion in education is multifaceted and requires examination of situation-specific factors.

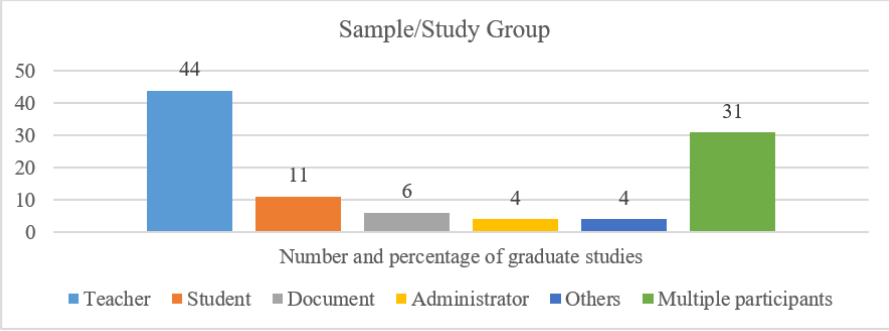
As can be seen in Graphic 2, the analysis of study distribution by year reveals that the peak number of studies, accounting for 33% (n=33), took place in 2023. Subsequently, the year 2024 recorded a rate of 21% (n=21), followed by the year 2022, with a rate of 17% (n=17). Graduate research on educational inclusion in Türkiye began in 2017. Certainly, numerous factors may have contributed to this circumstance. One reason may be that the phenomena of inclusion in education have been examined in graduate research since 2017, prompted by the integration of students into the Turkish school system owing to wars and migrations. Although the quantity of studies had increased in subsequent years, 2023 remained the year with the highest volume of research on the issue.

As can be seen in Graphic 3, analysis of the study distributions, according to their samples and study groups, revealed that 44% (n=44) involved teachers, whereas 31% (n=31) included multiple participant groups. The distribution of

the studies by sample and study groups included 11% (n=11) students, 6% (n=6) documents, 4% (n=4) administrators, and 4% (n=4) others (lecturers, parents, etc.) This condition indicated that the samples and study groups in research on educational inclusion predominantly consisted of teachers. Research was undertaken with diverse participants, integrating the perspectives of numerous stakeholders in educational settings, including teachers, students, administrators, guidance counselors, and union leaders.

Graphic 3

Distribution of Studies According to Their Samples/Study Groups



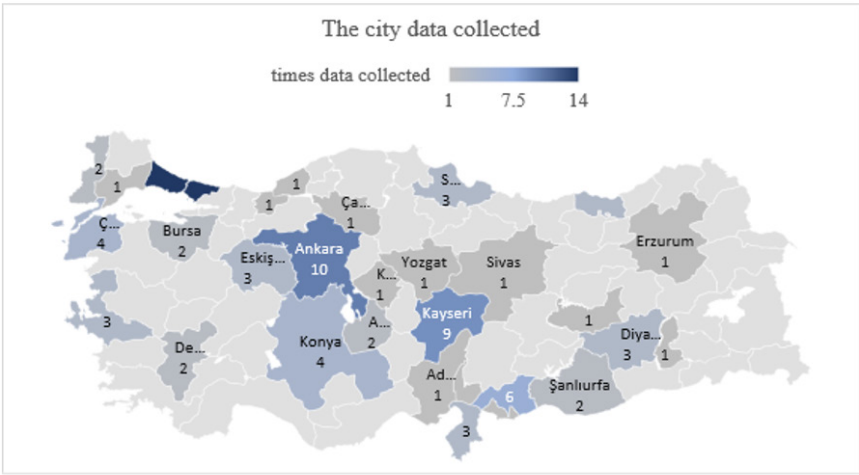
Graph 4 presented a map of the cities from which the data of the graduate theses on inclusion in education were collected. While some of the studies did not specify where the data were collected from, others included descriptions such as “a school in Western Anatolia” or “a district in the Aegean region”. Some of the studies collected data from more than one city in Türkiye. In some of the studies, data were collected only from cities abroad, while in others, data were collected both from cities abroad and from Türkiye. Four studies did not indicate where the data was collected. In four studies the data was collected from all over the country and in six studies data was obtained from documents. So, the total number of times data collected did not reflect the number of graduate studies. The graph shows all data collected from Türkiye.

The graph showed that Istanbul (n=14) was the city where the most data was collected. This was followed by Ankara (n=10), Kayseri (n=9), and Gaziantep (n=6). While Çanakkale and Konya were the cities where data were collected

four times each, Diyarbakır, Eskişehir, Hatay, İzmir, Samsun, and Trabzon were the provinces where data were collected three times each. Bursa, Denizli, Edirne, and Şanlıurfa were the provinces where data were collected twice each. The provinces where data were collected once for graduate studies on inclusion in education were Adana, Aksaray, Batman, Çankırı, Düzce, Elazığ, Erzurum, Kilis, Kırşehir, Mersin, Osmaniye, Sivas, Tekirdağ, Yozgat, Zonguldak.

Graphic 4

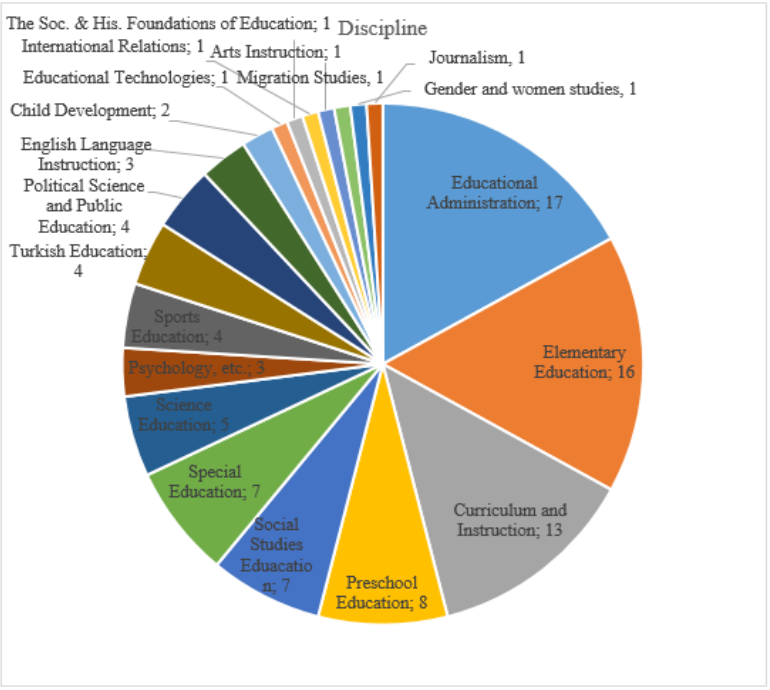
Distribution of Studies According to the City Data Collected



As seen in Graphic 5, the analysis of study distribution across primary disciplines revealed that educational administration comprises the highest proportion of research on inclusion in education at 17% (n=17), followed closely by elementary education at 16% (n=16). Subsequently, with a rate of 13% (n=13), curriculum and instruction ranked next. With a rate of 8% (n=8) in preschool education, and with each a rate of 7% (n=7) special education and social studies education were among the disciplines that studied educational inclusion most. The disciplines, that least researched educational inclusion, were educational technology, the social and historical foundations of education, international relations, art instruction, migration studies, journalism, and gender and women studies 1% (n=1).

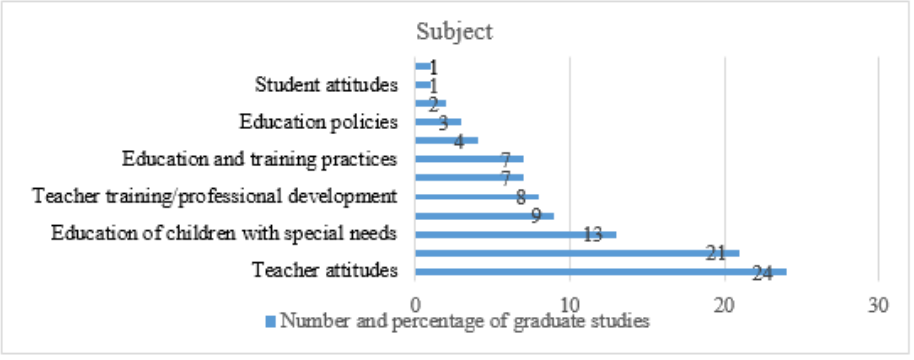
Graphic 5

Distribution of Studies According to Their Disciplines



Graphic 6

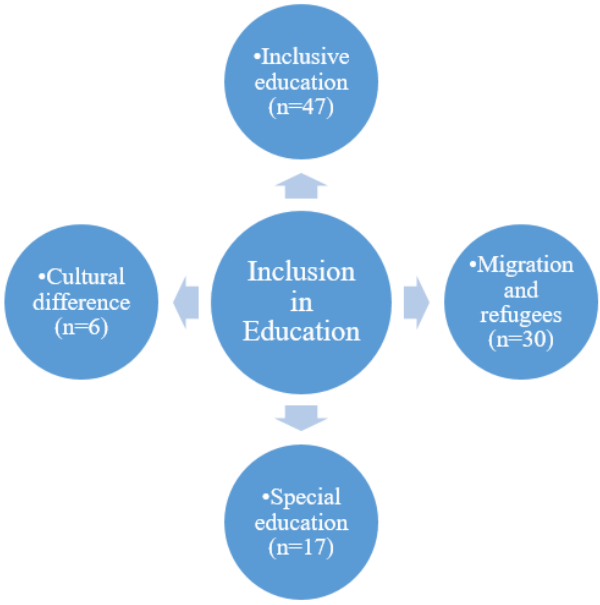
Distribution of Studies According to Their Subjects



Graphic 6 illustrated the categorization of graduate research on educational inclusion within the YÖK National Thesis Center based on their respective subjects. The subject most frequently studied, comprising 24% (n=24) of the distribution, was teacher attitudes. This was succeeded by the education of refugee/migrant children with a rate of 21% (n=21) and the education of children with special needs with a rate of 13% (n=13). The least examined aspects of educational inclusion pertained to student attitudes and education of Romani children, with a prevalence of 1% (n=1).

Figure 1

Distribution of Studies According to Their Themes



As can be seen in Figure 1, within the scope of the second sub-problem of the research, the results of the theses on inclusion in education in the YÖK National Thesis Center were examined according to the prominent themes. In 47% of the theses (n=47), inclusive education is mentioned as a holistic concept. In the rest of the theses, specific disadvantageous groups come to the forefront. In this context, 30% (n=30) of the theses deal with migration and refugees, 17%

(n=17) with special education, and 6% (n=6) with cultural differences. The results of these studies were evaluated in the context of these themes.

The results of research on inclusive education revealed that teachers' attitudes towards inclusive education were generally positive, but they lacked knowledge about inclusive education and therefore needed professional development support, social support and transformative leadership (Alkaya, 2023; Amaç, 2023; Baka, 2023; Bayram, 2019; Coşkun, 2023; Güler, 2023; İlçin, 2022; Postallı, 2024; Uruk, 2023; Yakar, 2024). According to the studies held with preschool teachers (Durmuş, 2022; Erçiçek, 2023; Özden, 2024; Şengöz, 2022; Yalvaç, 2024), social studies teachers (Fırat, 2021; Önal, 2023; Öner, 2022; Şimşek, 2019; Ünal, 2021b), science teachers (Bilge, 2023; Dumlu, 2023; Güngör, 2022; Yamaçlı, 2020), elementary teachers (Kuşça, 2023), teachers and prospective teachers (Deliktaş, 2023), high school teachers (Selimhocaoğlu, 2021) and foreign language teachers (Çakar, 2024; Moran, 2022; Yılmaz, 2021b), it was understood that although teachers' perceptions, attitudes, awareness and self-efficacy towards inclusive education were high, they needed support in inclusive education.

In the context of current policies and practices in Türkiye, inclusive education was insufficient to cover disadvantaged groups other than special education and there were deficiencies in both legislation and practice (Demirel Kaya, 2019; Kozanhan Çakır, 2024; Yaşar, 2024). Among the problems of inclusive education revealed by the research results were that the Ethiopian media failed to support inclusive education (İsmail, 2023), inclusive education in IB schools did not produce the results it should have (Akardaş Karataş, 2023), the theme of children's rights and inclusion was not included in more than half of the children's books examined within the scope of the research, and the rest of them were embedded (Güzen, 2022). However, research results showed that school administrators' attitudes towards inclusive education were positive and their awareness was high (Aksungur, 2022; Aygün, 2024; Dönmez, 2022), a professional development program helped teachers to use inclusive practices in their classrooms (Güçkıran, 2024), differentiated instruction and inclusive education practices increased students' academic achievement and mediated pre-service teachers to understand inclusive education more effectively (Akyar, 2023; Gürgen Akıcı, 2023; Mazı, 2023), and trauma-informed supported increase inclusiveness in teacher-student relationships and were functional (Kardaş,

2022; Kaya, 2022). As a result of a study, a valid and reliable measurement tool addressing students' attitudes toward inclusive education was developed (Türkmenoğlu, 2022) and a study revealed that participation and inclusion in education could be increased by increasing students' skills (Özdan, 2024).

Research on migration and refugees has revealed that Syrian students have high attitudes toward school (Halef, 2021), but there are many problems in accessing education (Aktürk Çopur, 2019; Keleş, 2019; Taşdelen Eren 2024). Syrian students had problems with their academic achievement and social skills (Dağdelen, 2023). This situation stemmed from language insufficiency (Abacı Yıldız, 2024; Aydoğan, 2023; Günay Cengiz, 2024; Ovalı, 2023; Özcan, 2018; Saraç, 2022; Şahin, 2022; Toktay, 2023; Yavuztürk, 2023), lack of culturally sensitive education (Yılmaz, 2020b), and teachers' attitudes towards Syrian students (Alhleel, 2021; Akkaya, 2021; Sardroud, 2023). It was seen that Syrian students negatively affected the classroom environment and were perceived negatively (Çetin, 2023; Kaya, 2020; Kömürcü, 2019). Syrian students usually sit alone or at the back of the class (Yıldırım, 2017). All these revealed the need for comprehensive education planning including curriculum, teacher training, and parent involvement in inclusive education practices related to migration and refugees (Duyul, 2019; Erten, 2021). Apart from what needed to be done at the macro level, it had been observed that the methods used by teachers in their classrooms positively affected Syrian students' participation in the lesson (Durhat, 2021; Kırılmaz, 2019), and in this context, creative drama in education (Pay, 2019) and art education (Tekin, 2023) had produced positive results. The professional development program developed on the subject (Seyidoğlu, 2024) and the study of attitudes on this subject (Kıroğlu, 2022) also yielded positive results.

From the results of the research on inclusion in education related to special education, it was understood that preschool teachers' knowledge about students with learning disabilities was insufficient (Ertaş, 2022), the school participation of students with autism spectrum disorder was low (Doğuş Tandırcı, 2023), and it was difficult for students with severe and multiple disabilities to access quality education (Kolay, 2023). Inclusive education was supported by classroom teachers, but there was a lack of training on the subject (Çınar, 2020), and teachers had problems with inclusion practices (Hodzic, 2024; Özer, 2023). Students who continued mainstreaming education were subjected to peer bullying

(Tosun, 2024) and teachers intervened more actively in situations involving physical violence where one of the parties in peer conflict was a student with special needs (Karaahmetoğlu, 2024). It was understood that inclusive students couldn't complete the distance education process in a qualified way (Başkan İşler, 2023) and individuals with disabilities experienced inadequacy in terms of accessibility and educational materials suitable for their needs in open and distance education (Yıldız Şeker, 2022). It was seen that inclusion problems in education related to special education could be overcome with professional development programs (İpek, 2024; Kara Eren, 2021; Yılmaz, 2020a). It was seen that pre-service teachers (Zhalelkanova, 2019) and parents (Yalçın, 2024) had a positive view of students with special needs, and physical education and sports teachers (Ünal, 2021a) had self-efficacy regarding their education. It was seen that the participation of students with special needs in higher education was supported in Türkiye and the United States, but there were problems during the processes (Yavuzkurt, 2024).

According to the research on inclusion in education related to cultural differences, a cooperative teaching model could increase participation in student groups with cultural differences (Çubuk, 2020). Culturally responsive teaching could improve the quality of education (Nago, 2023) and culturally responsive educational environments could support bilingualism (Bayram, 2024). However, there were both positive and negative opinions about the reflections of bilingualism on the educational environments (Yılmaz, 2023). In addition, students experienced deficiencies and problems in their mother tongue due to the limited Turkish lessons in schools abroad (Arslan, 2023). Finally, although Romani primary school students had a high sense of belonging to the school, it was understood that Romani parents had problems with issues such as poverty, social stigmatization, and exclusion (Gürhan, 2023).

Conclusion, Discussion, and Recommendations

This section of the research, which sought to analyze graduate works on inclusion in education in Türkiye, presented the results in a sequential manner aligned with the study's sub-objectives. The results of this study were examined in conjunction with other research outcomes in literature. This section concluded with recommendations formulated for researchers, practitioners, and policymakers.

The first sub-objective of the research involved an analysis of the descriptive characteristics of research pertaining to inclusion in education, as recorded in the YÖK National Thesis Center. In the distribution of graduate research on educational inclusion, master's theses were prominent. This may be related to the higher number of students in Turkish higher education at the master's level. Recently, scholars, educators, prospective teachers, and teacher educators have become increasingly aware of global issues such as migration, climate change, and artificial intelligence. Therefore, they strived to address matters such as equity, diversity, and inclusion (Flores, 2023). Consequently, master's theses on educational inclusion represented a significant component of the research. On the other hand, approximately one-quarter pertained to doctoral dissertations. Undoubtedly, all output generated at the graduate level had intrinsic value. It was posited that the knowledge acquired at the doctoral level would considerably enhance the growth of literature and discipline in a distinctive manner.

The distribution of graduate theses about inclusion in education reveals that the inaugural study was conducted in 2017. While the historical evolution of inclusion studies in education differed per nation, the rise of regular and illegal immigration in Türkiye during the past decade has affected educational inclusion research. For instance, Aytaç et al. (2023) studied globalization, migration and education inclusion. Eranıl and Kasalak (2024) and Öncel and Akgül (2024) were just two studies on refugee children's education. Studies by Ünal and Aladağ (2020) and Güner Yıldız et al. (2022) highlighted the growing importance of inclusion in educational settings and research. This study revealed that approximately half of the educational inclusion theses analyzed were finalized in 2023 and 2024, with 2023 having the highest quantity. The bibliometric analysis of inclusive leadership research from 1992 to 2024 by Bildirici Çalık (2024) indicated 2022 had the most studies. In his bibliometric examination of pertinent articles, Methlagl (2022) found that inclusive education research peaked in 2019. Palaz et al. (2023) evaluated WOS publications on inclusive education from 1996 to 2021 and found that 2020 had the most inclusive education studies. Bildirici Çalık›s (2024) and Palaz et al.'s (2023) bibliometric analysis showed that research on inclusive education has grown from single digits to double digits from 2000 to 2010, and triple digits in the post-2010 era. In conclusion, despite the varying settings and scopes of the conducted study, there has been a notable growth in studies on educational inclusion in recent years. This issue pertains to the growing significance of inclusion in education.

In Türkiye, qualitative approaches were predominantly employed in graduate research about inclusion in education. The absence of a precise definition regarding the implementation of inclusive education could explain why the topic is examined through qualitative methodologies. Moreover, Waitoller and Artiles (2013) asserted in their study, which analyzed studies on professional development in inclusive education from 2000 to 2009, that qualitative methods were the predominant approach utilized. In contrast to these results, the research conducted by Cook and Cook (2020), which analyzed the 50 most referenced publications on inclusion, revealed that quantitative studies were the most prevalent, succeeded by systematic reviews, intervention studies, and qualitative research methodologies. Messiou's (2017) study analyzed inclusive education research published in the International Journal of Inclusive Education from 2005 to 2015, showing that the majority employed quantitative methodologies. In contrast to the aforementioned results, the assessment study by Van Mieghem et al. (2020) indicated that the predominant approach employed was the mixed method, as determined through systematic research and meta-evaluations.

It was recognized that most Turkish graduate research on educational inclusion focused on teachers within their sample and study groups. Amaç (2021) examined 65 publications on inclusive education, conducted on a sample of primary school teachers from 2010 to 2020. This situation indicated that teachers were involved in both graduate theses and articles related to educational inclusion. The meta-analysis by Yada et al. (2022) revealed a positive and moderate correlation between teachers' self-efficacy perceptions and their attitudes toward inclusive education. The study of Flores (2023) stressed the importance of teacher education and teachers since teachers were a key element of qualified educational settings that provide equal opportunities for all students. Consequently, it seemed that the research undertaken with a teacher sample accurately addresses the issue of inclusion in education. The second largest group, following teachers, comprised research that utilizes simultaneous data collecting from multiple participants. This condition was crucial for offering a comprehensive perspective on the subject, examining the issue from several angles, and elucidating the phenomenon fully. The third largest sample study group comprised students in educational inclusion theses. Tavares (2024) indicated that international students experienced exclusion due to insufficient intercultural understanding and poor curriculum internalization. This stance raised the question posed by Shrestha

and Bhattarai (2024) regarding the extent of inclusion in inclusive education, a perennial and universal issue within educational contexts.

It is seen that İstanbul was the city from which the most data were collected for graduate studies related to inclusion in education. It was seen that the data for the studies related to the inclusion in education was collected more than one times from metropolitan cities (Ankara, Kayseri, Gaziantep, Konya, Diyarbakır, Eskişehir, Hatay, İzmir, Samsun, Trabzon, Bursa, Denizli, Şanlıurfa) or places with relatively developed industries. Considering that inclusive education in Türkiye was generally perceived to be related to refugees and migration, it was seen that more data was collected from refugee-intensive cities. So, it can be said that this issue is on the education agenda in these cities.

The distribution of studies by primary disciplines revealed that educational administration comprised the highest number of studies, followed by elementary education and curriculum and instruction, which also exhibited a substantial quantity of research. Preschool education, special education, and social studies education were venues for several studies on inclusion in education. The national and international literature on inclusive education revealed that analogous studies were undertaken in educational administration (Erdoğan et al., 2022), classroom management (Güner Yıldız et al., 2022), elementary education (Van Mieghem et al., 2023; Woodcock et al., 2022), educational programs (Şimşek et al., 2019), special education (Erçiçek et al., 2022). Like in the proverb, it takes a village to raise a child, educational inclusion requires the cooperation of many disciplines. Besides, as Ainscow (2020) posited that inclusion and equity were essential elements of administration, school development, and community engagement, indicating that without educational inclusion, addressing learners' needs became significantly challenging.

The distribution of studies based on subjects showed that the primary focus was the teacher's attitudes. In the bibliometric analysis of inclusive education studies from 1980 to 2019 by Methlagl (2022), "teacher" was the second most frequent keyword following "disability" in the word analysis and the third was "teacher training". The prevalence of the fundamental notions of professional development and the educator's viewpoint was also significant. Ainscow (2020) advocated for inclusive inquiry grounded in dialogues between teachers and students, emphasizing the interplay of discussing learning and teaching, learning

from diversity, and cultivating inclusive practices to enhance inclusion and equity in education. Vantieghem et al. (2023) suggested that teachers' beliefs and self-efficacy were important for inclusive educational settings. The research conducted by Yılmaz et al. (2024) demonstrated that teacher training in inclusive education could transform the inclusive school climate, learning environments, and curricular material. The analysis of inclusive education research published in the International Journal of Inclusive Education from 2005 to 2015 by Messiou (2017) indicated that special education and disability were among the most often examined issues. In graduate research in Türkiye about educational inclusion, the primary focus, following teacher attitudes, was on the education of refugee/ migrant children and education of children with special needs. In Messiou's (2017) study, pedagogy and the education of refugee children, while emerging themes, were regarded as relatively insignificant in proportion. Similarly, Taneri and Özbek (2023a) and Sakız et al. (2020) stressed that inclusive education studies focused on either people with disabilities or refugees.

Within the scope of the second sub-problem of the research, the results of the theses on inclusion in education were discussed under the themes of *inclusive education, migration and refugees, special education, and cultural diversity.* In this classification *inclusive education refer* to the broadest explanation of inclusion in education as cited by Taneri and Özbek (2023a). Besides, as stressed by Sakız (2022) inclusive education includes all stakeholders of education and accepts the individual as the subject of the system and different dimensions of it. Based on these definitions, in postgraduate studies on inclusion in education, *inclusive education* was mostly investigated through teachers' attitudes, perceptions, awareness, and self-efficacy. Research results revealed that teachers had high attitudes towards the subject, but they lacked knowledge and needed support in the operation of the process. It was understood from the research results that policies and practices related to inclusive education were insufficient to cover disadvantaged groups other than individuals with disabilities. The fact that school administrators' attitudes and awareness about inclusive education were high in the research results and that the studies carried out to develop inclusive education practices yielded positive results provided guidance on what could be done to support inclusive education.

Graduate research on inclusion in education related to *migration and refugees* was shaped by the inclusion process of Syrian students in education. It

was understood from the research results that Syrian students' participation and access to education was problematic due to language barriers, lack of culturally sensitive education, teachers' attitudes, and attitudes towards Syrian students in general. Research results revealed that Syrian students negatively affected the classroom environment, formed cliques in the classroom, and had problems with academic and social skills. To overcome the existing problems, the results of the research revealed that there was a need to improve attitudes, develop vocational training programs, support students' participation through different teaching methods, and make plans that include the participation of all stakeholders and the regulation of the curriculum. Likewise, Sakız et al. (2020) stressed the need for a pluralistic point of view for genuine inclusion and equality. Besides, Taneri et al. (2020) emphasized that inclusion was an idea for lessening the practices of exclusion and building a democratic society.

Graduate research on inclusion in education related to special education revealed that although access to higher education for students with disabilities was supported, there were problems in supporting students with different types of disabilities in their participation in education, including distance and open education, and in the educational process. From the results of the research, it was understood that although teachers' attitudes towards inclusive students in general education classes were positive, there was a lack of knowledge about inclusive education and how inclusive students experience peer bullying. Professional development programs were developed and recommended in research to overcome inclusion problems in special education. These results were important, but Sakız (2016) criticized the understanding that inclusive education in Türkiye was understood as only including disabled students in mainstream schools. Similarly, Spandagou (2021, p. 1) stressed the same concerns about inclusive education being perceived as related to disabled students and emphasized that "education itself should be inclusive".

The results of graduate research on inclusion in education related to cultural diversity included positive and negative views on the phenomenon of bilingualism in the educational environment and revealed that students whose mother tongue was different from the language of the country they lived in experienced problems when they did not receive adequate education in their mother tongue. It was also seen from the research results that there were problems with the inclusion of Romani students in education. It was understood from the

research results that different methods and approaches could be used to overcome the problems related to the participation of students from different cultures in education and to improve the quality of education. As Taneri and Özbek (2023b, p. 765) highlighted "inclusive skills, positive attitudes, and culturally sensitive pedagogy" were required for inclusive education.

As can also be seen from the results of the graduate studies related to inclusion in education, inclusive education policies in Türkiye were addressed to either students with disabilities or Syrian migrants (Sakız et al., 2020), and there were gaps in the legislation on inclusive education in terms of gender, language, religion, and ethnicity (Düşkün, 2016). As Taneri (2024) pointed out there was a need for clarification on how inclusive education was perceived and applied in Turkish educational policy. The fact that the definition and strategies of inclusive education were not clear, and that inclusive education was structured in a narrow sense raised a number of problems in the education system in Türkiye (Sakız, 2016). As a result, it can be said that the current education system and education policies in Türkiye are insufficient in terms of inclusive education (Taneri, 2024).

In summary, Turkish graduate research on educational inclusion was mostly master's theses most of which were completed in recent years. Qualitative methods, especially data from teachers, were preferred. The topic was most extensively studied in educational administration, elementary education, and curriculum and instruction, with a focus on teacher attitudes. From the results of graduate theses on inclusion in education, it is understood that although there was awareness and good practices in the education system, there was still much work to be done with the participation of all stakeholders. Taneri and Özbek (2023a) proposed that inclusive education can only be realized through an inclusive culture that begins in classrooms and schools and extends to the mindset of policymakers.

In mainstream educational environments, the successful implementation of inclusive education policy necessitates essential modifications to the school's organizational framework, curriculum, and pedagogical approaches (UNESCO, 2005). Not all individuals can equally benefit from education tailored to their needs. Adopting an inclusive education strategy in the design, implementation, monitoring, and evaluation of educational policies is essential to fulfill the objectives of Education for All and to foster more inclusive societies (UNESCO,

2008). Inclusive education is essential for the establishment of an equitable society and the promotion of peace and sustainable development. Nevertheless, the existing educational policies and practices have rendered the achievement of inclusive education impracticable (UNESCO, 2013). Consequently, the subsequent recommendations might be made for academics, educators, and legislators concerning inclusive education: Educators can improve their understanding of the subject by participating in more comprehensive discussions about inclusion in education. Researchers can enhance diversity in education by employing quantitative methodologies with greater sample sizes. The extensive research on teacher samples and their views toward inclusion in education underscores the deficiency of meta-analyses on this topic. A meta-analysis of research on educators' views toward inclusion in education may be undertaken in this context. All stakeholders in education must exhibit inclusion in their interactions with learners, demonstrating sensitivity and attentiveness regarding the subject matter. Policymakers must prioritize the principle of inclusion in education throughout legislative documents. Nonetheless, it is inadequate by itself. As a result, integrating the subject into the organization of educational and training programs at all levels will facilitate the establishment, enhancement, and advancement of inclusion in education.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Kapsayıcılık, bireylerin gelir durumlarından, etnik kökenlerinden, uyruklarından, bireysel farklılıklarından ve engel durumlarından bağımsız olarak onların eğitimden eşit bir şekilde yararlanabilmesi bağlamında her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], 2021). Diğer yandan lisansüstü çalışmalar bilim alanlarında üretilen bilginin niteliğini göstermesi ve gidişatı hakkında bilgi vermesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada da Türkiye'de lisansüstü düzeyde üretilen bilgi birikiminde eğitimde kapsayıcılığın mevcut durumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Son yıllarda farklı ölçütler çerçevesinde eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış araştırmaların değerlendirmesini yapan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak YÖK Ulusal Tez Merkezi'ndeki eğitimde kapsayıcılık ile ilgili lisansüstü çalışmaları inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Özellikle eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış olan çalışmaların incelenmesi lisansüstü düzeyde üretilen bilgi birikiminde eğitimde

kapsayıcılığın mevcut durumunun ortaya konulması bakımından önemlidir. Ayrıca kapsayıcılıkla ilgili çalışmaların bilimsel temellerde ilerleyebilmesi ve eğitim politikalarına kapsayıcılık ile ilgili yön verilebilmesi için böyle bir tespitin yapılması önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Türkiye'de eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel özelliklerine (türlerine, yöntemlerine, yıllarına, örneklem/çalışma gruplarına, verilerin toplandıkları illere, anabilim/bilim dallarına ve konularına) göre dağılımları nasıldır?
2. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış çalışmalarda hangi sonuçlar ortaya konulmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma bir sistematik derlemedir. Araştırma verilerine ulaşmak için 2024 Ekim ayında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde "kapsayıcılık" ve "kapsayıcı eğitim" anahtar kelimeleri ve "genel tarama" kullanılarak tarama yapılmıştır, sırasıyla 270 ve 100 lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. Bu taramalarda konu sekmesi alfabetik olarak sıralanmış, Eğitim ve Öğretim başlığı altındaki sırasıyla 43 ve 89 çalışma ile diğer başlıklar altında yer alan eğitim öğretimle ilgili sekiz çalışma araştırmacının bilgisayarına indirilmiştir. Her iki taramada ortak olan 25 ve kapsayıcı eğitimle doğrudan ilişkili olmayan 15 çalışma araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Araştırmaya dahil edilme kriteri olarak "YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde "kapsayıcılık" ve "kapsayıcı eğitim" anahtar kelimeleri ile yapılan taramada ortaya çıkma" ve "Eğitim ve Öğretim ile ilgili olma" belirlenmiştir. Araştırmada hariç tutuma kriteri olarak "Eğitim ve Öğretim ile ilgili olmama" ölçütü kullanılmıştır. Bu araştırmada kapsayıcı eğitimle ilgili 100 lisansüstü çalışma incelenmektedir. İncelenen çalışmalara EK A'dan ulaşılabilir.

Araştırmanın ilk sorusunu yanıtlamak için betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistikler bulguların görselleştirilmesini sağlayan grafikler ile sunulmuştur. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında lisansüstü tezlerinin sonuçlarını analiz etmek için içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan temalara göre bulgular sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel özelliklerine göre dağılımlarının nasıl olduğu ele alınmaktadır. Çalışmaların %77'i (n=77) yüksek lisans düzeyinde gerçekleşmiştir. Çalışmalar %54'lük bir oranla (n=54) en çok nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların %33'ü (n=33) 2023 yılında gerçekleşmiştir. Çalışmaların örneklem ve çalışma gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında %44'ünün (n=44) öğretmenlerle ve %31'inin (n=31) çoklu katılımcı grubuyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmaların verilerin toplandığı illere göre dağılımına bakıldığında en çok araştırma verisinin İstanbul'dan toplandığı, Ankara, Kayseri ve Gaziantep gibi büyükşehirlerin eğitimde kapsayıcılık konusunda en çok veri toplanan iller arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Eğitimde kapsayıcılıkla ilgili en çok çalışma gerçekleştirilen anabilim/bilim dalının %17 (n=17) ile eğitim yönetimi, %16 (n=16) ile sınıf eğitimi ve %13 (n=13) ile eğitim programları ve öğretim olduğu görülmektedir. Çalışmaların konularına göre dağılımlarında %24 (n=24) ile en çok çalışılan konu öğretmen tutumudur. Ardından %21'lik bir oran ile (n=21) mülteci/göçmen çocukların eğitimi ve %13'lük bir oran ile (n=13) özel gereksinimli çocukların eğitimi gelmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problem kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi'ndeki Eğitimde kapsayıcılık konusundaki tezlerin sonuçları öne çıkan temalara göre incelenmektedir. Tezlerin %47'sinde (n=47) bütüncül bir kavram olarak kapsayıcı eğitimden söz edilmektedir. Tezlerin geri kalanında ise dezavantaj durumları ön planla çıkmaktadır. Bu bağlamda tezlerin %30'u (n=30) göç ve mültecileri, %17'i (n=17) özel eğitimi ve %6'si (n=6) kültürel farklılığı ele almaktadır. Bu araştırmalarda ele alınan sonuçlar bu temalar bağlamında değerlendirilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel özelliklerine göre dağılımlarına bakılmıştır. Çalışmalarda yüksek lisans tezleri ön plana çıkmaktadır. Türkiye'de eğitimde kapsayıcılık konusunda en çok nitel yöntemler kullanılmıştır. Waitoller ve Artiles'in (2013) çalışma sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Cook ve Cook'un (2020), Messiou'nun

(2017), Van Mieghem ve diğerlerinin (2020) sonuçları bu araştırmanınkinden farklıdır. Türkiye'de eğitimde kapsayıcılık konusunda gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların örneklem ve çalışma gruplarına göre dağılımlarında en çok öğretmenlerle çalışıldığı anlaşılmaktadır. Amaç'ın (2021) eğitimde kapsayıcılıkla ilgili makaleleri incelediği çalışmasında da en çok öğretmenlerle çalışıldığı görülmektedir. Eğitimde kapsayıcılık ile ilgili en çok çalışma 2023 yılında gerçekleştirilmiştir. Eğitimde kapsayıcılık konusundaki araştırma verileri en çok İstanbul'dan toplanılmıştır. Mülteci yoğun illerden birden çok kez veri toplandığı görülmektedir. Eğitimde kapsayıcılık lisansüstü tezlerinin en çok gerçekleştirildiği anabilim/bilim dalları eğitim yönetimi, sınıf eğitimi, eğitim programları ve öğretimdir. Çalışmaların konularına göre dağılımlarında ön plana çıkan öğretmen tutumudur. Methlagl'ın (2022) çalışmasında da öğretmen en çok karşılaşılan anahtar kelimeler arasında yer almaktadır. Türkiye'de eğitimde kapsayıcılık ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalarda öğretmen tutumundan sonra mülteci çocukların eğitimi ve özel gereksinimli çocukların eğitimi en çok çalışılan konular arasında yer almaktadır. Messiou'nun (2017) çalışmasında ise özel eğitim ve engellilik en çok çalışılan konular arasında yer alırken mülteci çocukların eğitimi var olan konular arasında yer alsa da oransal olarak oldukça düşük kaldığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde kapsamında eğitimde kapsayıcılık ile ilgili tezlerin sonuçları kapsayıcı eğitimi, göç ve mülteciler, özel eğitim ve kültürel farklılık temaları altında ele alınmıştır. Eğitimde kapsayıcılık lisansüstü çalışmalarında kapsayıcı eğitim çoğunlukla öğretmenlerin tutum, algı, farkındalık, öz yeterlikleri üzerinden araştırılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin konuya ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu ancak bilgi eksikleri ve sürecin işletilmesi konusunda desteğe gereksinimleri olduğunu ortaya koymaktadır. Göç ve mültecilerle ilgili eğitimde kapsayıcılık lisansüstü araştırmaları sonuçlarından Suriyeli öğrencilerin eğitime katılım ve erişimleri dil yetersizliği, kültüre duyarlı bir eğitimin olmayışı, öğretmenlerin tutumları ve genel olarak Suriyeli öğrencilere karşı olan tutumlar nedeniyle sıkıntılı bir şekilde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Özel eğitimle ilgili eğitimde kapsayıcılık lisansüstü araştırmaları özel gereksinimli öğrencilerin yükseköğretime erişiminin desteklenmekle birlikte farklı engel türlerine sahip öğrencilerin uzaktan ve açıktan eğitim de dâhil olmak üzere eğitime katılımlarının ve eğitim sürecinde desteklenmesinde sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Kültürel farklılıkla ilgili eğitimde kapsayıcılık

lisansüstü araştırmalarının sonuçları eğitim ortamında iki dillilik olgusuyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşlere yer vermekte, anadili yaşadığı ülke dilinden farklı olan öğrencilerin anadilleri konusunda yeterli eğitim almadığı durumlarda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Türkiye'deki lisansüstü çalışmalarda eğitimde kapsayıcılık çalışmalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Eğitimde kapsayıcılık her çocuğun gereksinimleri doğrultusunda eğitimden yararlanabilmesi için kritik derecede önemlidir. Yapılan çalışmalar oldukça değerlidir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitim konusunda şunlar önerilebilir: Araştırmacılar eğitimde kapsayıcılığı daha büyük örneklemlerde nicel yöntemler kullanarak ele alabilirler. Eğitimde kapsayıcılık konusunda öğretmen tutumuyla ilgili yapılmış çalışmaların meta analizi yapılabilir.

Statement of Ethics: I affirm that the regulations outlined in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been adhered to in this study and that I have not engaged in any conduct that contravenes "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics." I hereby assert that full accountability for any ethical violations lies with the author of the article.

Ethics Committee Permission: As the research constitutes a review study, data is not collected from human subjects and living creatures. Therefore, permission from the ethical committee was not required.

Funding: This research has not obtained any financial support.

Copyrights: The works published in the journal Milli Eğitim are licensed under the Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License.

Data Availability Statement: Data generated or analyzed during this study are available from the author upon request.

Use of Artificial Intelligence for Writing Assistance: The author declared that artificial intelligence was not used for writing assistance.

References

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are levers for change. *Journal of Educational Change, 6*(2), 109-124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587

Akgündüz, M. M. (2021). Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları. In P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (pp. 45-66). Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786052418345

Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan öğretmenler için el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 74-97. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1588494

Armstrong, F., & Barton, L. (2008). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: The case of England. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 5-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5119-7_2

Aytaç, T., Taş, B., & Çetin, S. (2023). Küreselleşme, göç, çok kültürlülük bağlamında kapsayıcı eğitime bir bakış. İçinde Y. Yılmaz (Ed.), *Yazıtlardan Dijitale Türkçe: Cumhuriyet'in 100. Yılına Armağan* (ss. 84-102). FENOMEN & RumeliYA Yayıncılık Publishing.

Barton, L., & Armstrong, F. (2008). Introduction. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 1-4). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-422-2

Basic Law on National Education No. 1739 (Milli Eğitim Temel Kanunu) (1973). Official Gazette (Resmi Gazete) 14574. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

Bildirici Çalık, E. (2024, Mayıs 23-25). Kapsayıcı liderlik literatürünün Vosviewer ile bibliyometrik analizi. [Konferansta Sunulan Sözlü Bildiri]. 32. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Giresun. https://yonorg2024.giresun.edu.tr/Files/ckFiles/yonorg2024-giresun-edu-tr/32.%20Ulusal%20Y%C3%B6netim%20ve%20Organizasyon%20Kongresi%20Bildiriler%20Kitab%C4%B1.pdf

Cook, B. G., & Cook, L. (2020). An examination of highly cited research on inclusion. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion, meanings, history, issues and international perspectives* (pp. 130-159). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429344039

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Bütün, M. & Demir, S. B. Çev. Ed.). Siyasal.

Crossley, N., & Hewitt, D. (2021). *Inclusion, a principled guide for school leaders*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429326370

Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education, 26*(3-4), 365-378. https://doi.org/10.1080/713688543

Decree Law No. 573 on Special Education (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname). (1997). Official Gazette (Resmi Gazete) 23011. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf

Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf

Eranıl, A. K., & Kasalak, G. (2024). Yet another crisis? Syrian refugee children and Turkish education system in turbulence. *TED Education and Science*, *49*(219), 97-126. DOI: 10.15390/EB.2024.12328

Erçiçek, B., Ünay, E., & Günal, Y. (2022). Bütünleştirmenin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisinin okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim, 51*(235), 1917-1934. https://doi.org/10.37669/milliegitim.878220

Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca, G., & Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(10), 231-246. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2780353

Flores, M. A. (2023) Why teacher education matters even more. *European Journal of Teacher Education, 46*(5), 747-751. DOI: 10.1080/02619768.2023.2298631

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (4. baskı). (Ersoy, A. & Yalçınoğlu, P. Çev. Ed). Anı.

Graham, L. J. (2024). What is inclusion... and what is it not? In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive Education for the 21st Century* (pp. 18-37). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003116073

Gültekin Talayhan, Ö., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri tarafından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(2), 574-590. https://doi.org/10.24315/tred.881080

Güner Yıldız, N., Köse, H., & Akın, E. (2022). Classroom management: Significance in inclusive education, current problems and proposed solutions. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 23*(3), 699-720. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.856085

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal, 26*(2), 91-108. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hehir, T., & Katzman, L. (2012). *Effective inclusive schools, designing successful schoolwide programs*. Josset Bass.

Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Definitions and other issues. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion, meanings, history, issues and international perspectives* (pp. 1-24). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429344039

Lasserson, T. J., Thomas, J., & Higgins, J. P. (2019). Starting a review. In J. P. T. Higgings & J. Thomas (Eds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (2nd ed.) (pp. 1-12). Wiley Blackwell. DOI:10.1002/9781119536604

Law No. 5378 on the Disabled Persons (5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun). (2005). Official Gazette (Resmi Gazete) 25868. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Law No. 6548 on Foreigners and International Protection (6548 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu) (2013). Official Gazette (Resmi Gazete) 28615. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6458&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, *21*(2), 146-159. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184

Methlagl, M. (2022). Mapping inclusive education 1980 to 2019: A bibliometric analysis of thematic clusters and research directions. *Issues in Educational Research, 32*(1), 225-247. https://www.iier.org.au/iier32/methlagl.pdf

Ministry of Interior (İçişleri Bakanlığı) (2014). Temporary Protection Regulation No. 6883 (6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf

Ministry of National Education (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). Regulation on Special Education Services (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives, and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, K. & Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (pp. 3-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7

Öncel, G., & Akgül E. (2024). Expectations of Syrian refugee and Turkish parents living in Gaziantep from preschool teachers in the context of inclusive education. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 26*(1), 151-161. https://doi.org/10.17556/erziefd.1297298

Palaz, T., Kılıçoğlu, G., Kılcan, T., & Erbaş, S. (2023). Kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(*3), 2407-2443. https://doi.org/10.17152/gefad.1336951

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9780470754887

Sakız, H. (2016). Ability, examination and inclusive education: Stretching the hard lines of the educational system. *Educational Process: International Journal, 5*(1), 65-75. DOI: 10.12973/edupij.2016.51.5

Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *4*(1), 1-26. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120

Sakız, H., Ekinci, A. & Baş, G. (2020). Inclusive education for religious minorities: The Syriacs in Türkiye. *Social Inclusion, 8*(3), 296-306. https://doi.org/10.17645/si.v8i3.3073

Shrestha, P., & Bhattarai, P. C. (2024). How "inclusive" has the inclusive education been? *Journal of Higher Education Theory & Practice*, *24*(2), 203-212. https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i2.6803

Spandagou, I. (2021). Inclusive education is another country, developments, obstacles and resistance to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(1), 1-15. DOI: 10.1080/13603116.2021.1965805

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177-197. DOI: 10.31592/aeusbed.563388

Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Altunoğlu, A., Avcı, E., & Aşiret, S. (2020, Aralık 23-24). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Konferansta sunulan tam metin bildiri] 8. Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi. İstanbul. https://hdl.handle.net/11511/82063

Taneri, P. O. (2024, Ekim 10-12). Engelliliğin ötesinde: Türkiye'de eğitimde kapsayıcılığın kapsamının incelenmesi. [Konferansta sunulan özet metin bildiri] 12. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi. Ağrı. /https://epo-der.org/wp-content/uploads/2024/12/ICCI-EPOK-2024-Bildiri-Ozetleri-Kitabi.pdf

Taneri, P. O., & Özbek, Ö. Y. (2023a). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11*(1), 75-96. https://doi.org/10.57115/karefad.1276345

Taneri, P. O., & Özbek, Ö. Y. (2023b). Promoting diversity and culturally responsive pedagogy in higher education. *International Journal of Turkish Educational Sciences, 11(*21), 765-813. https://doi.org/10.46778/goputeb.1333036

Tavares, V. (2024) Feeling excluded: international students experience equity, diversity and inclusion, *International Journal of Inclusive Education, 28*(8), 1551-1568, DOI: 10.1080/13603116.2021.2008536

The Constitution of the Republic of Türkiye (T.C. Anayasası). (amend. 1982). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf

The Council of Higher Education (Yükseköğretim Kurulu) (2018). New teacher training undergraduate programs. (Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları). Retrieved 02.02.25 from https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

The Council of Higher Education (Yükseköğretim Kurulu) (n.d.). Teacher Training Undergraduate Programs. (Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları). Retrieved 02.02.25 from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education, exploring the manufacture of inability*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315646237

United Nations. (1949). Universal declaration of human rights. https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

UNESCO (1994a). World Declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583

UNESCO (1994b). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future, Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education (ICE). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629

UNESCO (2013, June). Inclusive education. Education sector technical notes 14. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124

UNESCO (2021). Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education. https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf

Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and practice, 2*(1), 23-42. https://dergipark.org.tr/en/pub/jietp/issue/54500/698889

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W., & Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *Plos one*, *18*(11), Article e0291033. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, *83*(3), 319-356. https://doi.org/10.3102/0034654313483905

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and teacher education*, *117*, Article 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *109*, Article 103521. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521

Yılmaz, F., Öner Sunkur, M., & Derya, R. (2024). Kapsayıcı Eğitim Modülü Eğitimi Seminerinin aday öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimseme düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim, 53*(243), 1231-1254. DOI: 10.37669/milliegitim.1252466

Yılmaz, K. (2021a). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(2), 1457-1490. https://doi.org/10.33206/mjss.791537

Zawacki-Richter, O. (2020). Introduction: Systematic reviews in educational research. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, K. & Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (pp. v-xiv). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7

Appendix A.

Studies Included in The Review from Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi (UTM) (Council of Higher Education of Türkiye National Thesis Center)

Number	Bibliografik information related to the dissertation
1.	Abacı Yıldız, C. (2024). *Eğitim ve göç politikalarının ortak yüzü: Çokkültürlülük ekseninde göçmen çocukların okul ve toplumla uyumu* (Tez No. 861409) [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
2.	Akardaş Karataş, E. (2023). *IB okullarındaki eğitimcilerin kapsayıcılığa dair görüşleri* (Tez No. 804603) [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
3.	Akkaya, D. (2021). *Göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin paydaş görüşler doğrultusunda belirlenmesi* (Tez No. 697272) [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
4.	Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 740830) [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
5.	Aktürk Çopur, D. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 602751) [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
6.	Akyar, Ö. Y. (2023). *Dijital hikâye anlatımı ile kapsayıcı eğitim bağlamında beden eğitimi öğretmen eğitimi: Bir eylem araştırması çalışması* (Tez No. 800524) [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
7.	Alhleel, A. (2021). *Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 697569) [Yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
8.	Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 794383) [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
10.	Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 840006) [Doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
11.	Arslan, G. (2023). *İtalya›da kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçe ana dili öğretimi* (Tez No. 852457) [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
12.	Aydoğan, M. (2023). *Kapsayıcı eğitim uygulanan okullarda öğrenim gören mülteci öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılım sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 829007) [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
13.	Aygün, G. G. (2024). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 844554) [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
14.	Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 777420) [Yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
15.	Başkan İşler, Z. (2023). *Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 847462) [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
16.	Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Tez No. 583855) [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
17.	Bayram, F. B. (2024). *İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde kültüre duyarlı öğrenme ortamlarının sınıf içi süreçlere yansımaları* (Tez No. 859055) [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
18.	Bilge, E. (2023). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim yapabilmesine yönelik öğretim modülü tasarlanması ve değerlendirilmesi* (Tez No. 822335) [Doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
19.	Coşkun, Ö. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 826003) [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
20.	Çakar, İ. (2024). *Exploring the self-efficacy and attitudes towards inclusive education among foreign language teachers: A cross-national analysis* (Thesis No. 889959) [Master thesis]. Middle East Technical University.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
21.	Çetin, E. (2023). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri* (Tez No. 829971) [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
22.	Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu* (Tez No. 620086) [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
23.	Çubuk, E. (2020). *Kültürel farklılığı olan ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersinde işbirlikli öğretim modeli uygulaması* (Tez No. 644996) [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
24.	Dağdelen, S. (2023). *Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model çalışması* (Tez No. 811620) [Doktora tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
25.	Deliktaş, S. (2023). *Investigating the opinions of pre-service and in-service English language teachers on inclusive education* (Thesis No. 829687) [Master thesis]. TED University.
26.	Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları level* (Tez No. 572131) [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
27.	Doğuş Tandırcı, D. (2023). *Otizmli ilkokul öğrencilerinin okula katılım, çevresel destek ve bariyerlerinin incelenmesi* (Tez No. 793757) [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
28.	Dönmez, A. (2022). *Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 732074) [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
29.	Dumlu, B. (2023). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 819264) [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
30.	Durhat, G. (2021). *6. sınıf Türkçe ders kitabının mülteci öğrencilere uyarlanması* (Tez No. 675985) [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
31.	Durmuş, A. B. (2022). *Erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı eğitimin niteliğine yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 737932) [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
32.	Duyul, N. (2019). *A qualitative case study for inclusive education in a primary public school with diverse students* (Thesis No. 586741) [Master thesis]. Middle East Technical University.
33.	Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 782547) [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
34.	Ertaş, H. C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 726142) [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
35.	Erten, D. İ. (2021). *Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimleri üzerine bir etnografik araştırma* (Tez No. 685955) [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
36.	Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* (Tez No. 677484) [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
37.	Güçkıran, R. Y. (2024). *The effects of online group mentoring on Universal Design for Learning implementation* (Thesis No. 882263) [Doctoral thesis]. Yeditepe University]
38.	Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 781519) [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
39.	Günay Cengiz, C. (2024). *PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 875798) [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
40.	Güngör, K. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışlarının incelenmesi* (Tez No. 764114) [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
41.	Gürgen Akıcı, B. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi* (Tez No. 806917) [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
42.	Gürhan, E. (2023). *Roman ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesi* (Tez No. 784792) [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
43.	Güzen, N. M. (2022). *Resimli hikaye kitaplarının kapsayıcılık ve çocuk hakları açısından incelenmesi* (Tez No. 770179) [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
44.	Halef, A. (2021). *Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 675927) [Yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
45.	Hodzic, E. (2024). *Kapsayıcı eğitim ortamlarında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik sosyal kabullerine ilişkin görüş ve önerileri* (Tez No. 871609) [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
46.	İlçin, M. (2022). *Öğretimin denetimi aracılığıyla sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini arttırma* (Tez No. 711337) [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
47.	İpek, S. (2024). *Erken çocukluk döneminde öğretimsel uyarlamalara yönelik öğretmen eğitim programının geliştirilmesi* (Tez No. 868360) [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
48.	İsmail, E. A. (2023). *Etiyopya'da kapsayıcı eğitim uygulamaları ve medya yayıncılığı NABAD TV-SRTV örneği* (Tez No. 817259) [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
49.	Karaahmetoğlu, B. (2024). *Özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin akran çatışmasına ilişkin görüşlerinin, çatışmaya müdahale yaklaşımlarının ve uyguladıkları stratejilerin belirlenmesi* (Tez No. 876209) [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
50.	Kardaş, M. (2022). *Okul terkinini önlenmesi için öğretmenlerin aktif katılımıyla gerçekleştirilen psikolojik dayanıklılık programının niteliksel yöntemle değerlendirilmesi: SOYAÇ örneği* (Tez No. 731810) [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
51.	Kara Eren, C. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: Eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği* (Tez No. 666686) [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
52.	Kaya, İ. (2020). *Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar* (Tez No. 610715) [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
53.	Kaya, B. (2022). *COVID-19 salgın sürecinde travma bilgisine dayalı uzaktan eğitim uygulamalarının odak grup görüşme yöntemiyle öğretmenlerle değerlendirilmesi: SOYAÇ örneği* (Tez No. 729968) [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
54.	Keleş, H. (2019). *Building bridges through inclusive education system: The case of Syrian refugee children in Hatay/ TÜRKİYE* (Thesis No. 606078) [Master thesis]. Ankara Social Sciences University.
55.	Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Tez No. 608666) [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
56.	Kıroğlu, Ş. (2022). *Türkiye ve Suriye vatandaşı çocukların dışlamaya yönelik yargıları ve sosyal kapsayıcılığı artırma pilot çalışmasının çocuklarda ön yargıya etkisi* (Tez No. 758019) [Yüksek lisans tezi]. MEF Üniversitesi.
57.	Kolay, M. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri* (Tez No. 783570) [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
58.	Kozanhan Çakır, M. (2024). *Türkiye'deki güncel eğitim politikalarında kapsayıcı eğitim* (Tez No. 872117) [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
59.	Kömürcü, B. (2019). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi* (Tez No. 590817) [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
60.	Kuşça, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri* (Tez No. 839994) [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
61.	Mazı, A. (2023). *Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi* (Tez No. 806609) [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
62.	Moran, M. D. (2022). *Exploring preparatory school instructors' views and practices related to diversity and inclusion in English language teaching: A case study* (Thesis No. 764795) [Master thesis]. Middle East Technical University.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
63.	Nago, Z. E. (2023). *Exploring culturally responsive teaching at an international school context in Northern Iraq* (Thesis No. 846253) [Master thesis]. Bahçeşehir University.
64.	Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* (Tez No. 804827) [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
65.	Önal, Y. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki* (Tez No. 857928) [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
66.	Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 736194) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
67.	Özcan, A. S. (2018). *Çokkültürlülük bağlamında Türkiye›deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu* (Tez No. 502207) [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
68.	Özdan, Z. (2024). *Kapsayıcı eğitimde çocuk danışma grubu ile tam katılımın desteklenmesi sürecinin incelenmesi* (Tez No. 873299) [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
69.	Özden, E. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesi* (Tez No. 854553) [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
70.	Özer, S. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 799883) [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
71.	Pay, G. (2019). *Eğitimde yaratıcı dramanın sığınmacı çocukların uyum sürecine etkisi* (Tez No. 588933) [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
72.	Postallı, E. (2024). *Fen bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri* (Tez No. 883237) [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
73.	Saraç, E. (2022). *Türkiye'de dezavantajlı grup olarak Suriyeli göçmen çocukların eğitim durumlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 770186) [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
74.	Sardroud, E. M. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere karşı tutumlarının kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* (Tez No. 817968) [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
75.	Selimhocaoğlu, E. E. (2021). *High school teachers' attitudes, perceptions and perceived competence regarding inclusive education: A systematic literature review* (Thesis No. 660242) [Master thesis]. İhsan Doğramacı Bilkent University.
76.	Seyidoğlu, N. (2024). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterliklerinin geliştirilmesi* (Tez No. 855574) [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
77.	Şahin, Y. (2022). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki eğitime etkileri* (Tez No. 755567) [Yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
78.	Şengöz, E. (2022). *Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 745544) [Yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
79.	Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 575928) [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
80.	Taşdelen Eren, Ş. (2024). *Uluslararası ve ulusal düzenlemelerde mülteci çocuğun eğitim hakkı* (Tez No. 861946) [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
81.	Tekin, Ö. (2023). *Mülteci çocuklara uygulanan sanat eğitimi çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği)* (Tez No. 826152) [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
82.	Toktay, G. (2023). *Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi* (Tez No. 834541) [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
83.	Tosun, E. (2024). *Kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma durumlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 874962) [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
84.	Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi* (Tez No. 765465) [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
85.	Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları* (Tez No. 795966) [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
86.	Ünal, E. (2021a). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez No. 687179) [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
87.	Ünal, R. (2021b). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* (Tez No. 668631) [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
88.	Yakar, A. G. (2024). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile etik davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 858599) [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
89.	Yalçın, B. (2024). *Okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik görüşleri* (Tez No. 885993) [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
90.	Yalvaç, M. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 854554) [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
91.	Yamaçlı, S. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi* (Tez No. 636704) [Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
92.	Yaşar, Ö. (2024). *Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolundaki sendikaların 2023 eğitim vizyonuna ilişkin değerlendirmeleri* (Tez No. 847790) [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
93.	Yavuzkurt, T. (2024). *Türk ve Amerikan üniversitelerindeki özel gereksinimli öğrencilere yönelik yönetsel uygulamaların incelenmesi* (Tez No. 852794) [Doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Number	Bibliografik information related to the dissertation
94.	Yavuztürk, S. (2023). *COVID 19 küresel salgını sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında öğretici ve öğrenicilerin uzaktan eğitimle Türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 840212) [Yüksek lisans tezi]. MersinÜniversitesi.
95.	Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* (Tez No. 485956) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].
96.	Yıldız Şeker, B. (2022). *Görme ve işitme engelli öğrencilerin açık ve uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 745316) [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
97.	Yılmaz, B. (2020a). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* (Tez No. 612534) [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
98.	Yılmaz, B. (2023). *Kapsayıcı eğitim bağlamında iki dillilik olgusu: Anlama ya da anlamama* (Tez No. 840001) [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
99.	Yılmaz, E. (2021b). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 694340) [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
100.	Yılmaz, M. (2020b). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu* (Tez No. 637109) [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
101.	Zhalelkanova, A. (2019). *Pre-service EFL teachers' views on inclusive education in ELT: A comparative study of Kazakh and Turkish contexts* (Thesis No. 566960) [Master thesis]. Pamukkale University.

Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretimi Geliştirmeye Dönük Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gülsüm YILDIZ DOĞUŞ[1], Ali Çağatay KILINÇ[2]

1 Millî Eğitim Bakanlığı 10 Aralık Kız MTAL, Kastamonu glsmyldz1028@gmail.com. ORCID: 0009-0000-9693-8973

2 Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı cagataykilinc@karabuk.edu.tr. ORCID: 0000-0001-9472-578X

Gönderilme Tarihi: 27.06.2024 Kabul Tarihi: 28.04.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1505809

Atıf: "Yıldız Doğuş, G. ve Kılınç, A. Ç. (2025). Dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışlarının incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(247), sayfa 1467-1504. DOI: 10.37669/milliegitim.1505809"

Öz

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışlarının incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilen çalışma, dört okul müdürü ve 17 öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretimi geliştirmek için kolektif bir bilinç oluşturma, öğretmenlerle iş birliği yapma, öğretmenleri karar süreçlerine dâhil etme ve teknolojiyi öğretim süreçlerine entegre etme gibi liderlik davranışları sergilediklerini göstermektedir. Araştırma sonuçları, ilgili alan yazınına dayalı olarak tartışılmış ve dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda yapılan öğretimin niteliğini geliştirmek isteyen politika yapıcılar ve uygulayıcılar için bazı çıkarımlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *dezavantajlı bölge, okul müdürü, öğretmen, öğretim liderliği*

[*] Bu çalışma, Gülsüm YILDIZ DOĞUŞ tarafından Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretimi Geliştirmeye Dönük Liderlik Davranışlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Examining the Leadership Behaviors of School Principals Working in Disadvantaged Areas Aimed at Improving Instruction

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this study is to examine the leadership practices of school principals in disadvantaged areas, with a focus on improving instruction. Utilizing a qualitative research methodology and a case study design, this research involved four school principals and 17 teachers. Data were collected through semi-structured interviews and observations. The findings indicate that school principals working in disadvantaged areas exhibit leadership behaviors such as fostering collective awareness, collaborating with teachers, involving teachers in decision-making processes, and integrating technology into instructional practices to improve instruction. The findings were discussed in relation to the relevant literature and provide significant insights for policymakers and practitioners aiming to improve the quality of instruction in schools located in disadvantaged areas.

Keywords: *disadvantaged area, school principal, teacher, instructional leadership*

Giriş

Dezavantajlılık, sosyal tabakalar arasında eşitsizlik yaratan ve bireylerin temel hizmetlere erişimini kısıtlayan önemli bir toplumsal sorun olarak görülmektedir (Özbaş, 2018). Sosyal, kültürel ve ekonomik imkânlardan yoksunluk, bireylerin yaşam kalitesini düşürdüğü gibi eğitim fırsatlarına erişimi de sınırlamaktadır (Özcan vd., 2018). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması, özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin öğrenme olanaklarını kısıtlamakta ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Özkan vd., 2022).

Türkiye'de kırsal kesimler ve şehirlerin düşük gelirli mahalleleri genellikle dezavantajlı nüfusun yoğun olduğu yerlerdir (Yıldız, 2016). Bu bölgelerde yaşayan aileler, temel insani ihtiyaçlarını karşılamaya öncelik verdikleri için çocuklarının eğitimine yeterli düzeyde destek olamamaktadırlar (Özbaş, 2018). Buna karşın, yüksek gelirli aileler eğitim yatırımlarını artırabildikleri için çocuklarının akademik başarısı daha yüksek olma eğilimindedir (Kocaman, 2008). Bu durum bir yandan sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitimde giderek derinleşmesine neden olurken diğer yandan dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda yapılan öğretimin niteliğini bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik gelişiminde daha belirleyici bir faktör hâline getirmektedir (Erişken, 2019).

Araştırmalar, sosyoekonomik durumun öğrencilerin okul türü tercihini ve öğrenme koşullarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Nitekim yüksek gelirli ailelerin çocukları avantajlı bölgelerdeki okullara giderken düşük gelirli ailelerin çocukları genellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda öğrenim görmektedir (Özkan vd., 2022). Bu bağlamda, sosyoekonomik dezavantajlar yalnızca bireysel düzeyde değil, kurumsal düzeyde eğitim eşitsizliklerini artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dezavantajlı bölgelerdeki okullar, çoğunlukla sınırlı kaynaklara sahiptir (Tosun vd., 2020). Dolayısıyla bu okullardan yalnızca akademik başarıyı artırmaları değil, aynı zamanda bu yapısal eşitsizlikleri azaltmaları beklenmektedir (Gören, 2019). Bu noktada, dezavantajlı okullarda öğretimin niteliğinin artırılmasında okul müdürlerinin liderlik rolleri ön plana çıkmaktadır. Bu okullarda görev yapan okul müdürleri, eğitimde fırsat eşitsizliklerini azaltma ve akademik başarıyı artırma konusunda kritik bir role sahiptir. Ancak mevcut alan yazınında, bu okulların müdürlerinin öğretimi geliştirme süreçlerine nasıl liderlik ettikleri yeterince incelenmemiştir.

Bu çalışmada dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretimi geliştirmek amacıyla sergiledikleri liderlik davranışlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Hallinger ve Murphy (1986) tarafından geliştirilen öğretim liderliği modeline odaklanılmıştır. Etkili okul araştırmaları, okul müdürünü okulun akademik başarısını doğrudan etkileyen bir öğretim lideri olarak nitelendirmiştir (Hallinger ve Murphy, 1986; Marks ve Printy, 2003; Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğretim liderliği, birçok farklı liderlik türü arasında özellikle öğretim süreçlerine doğrudan müdahaleyi ve akademik başarıyı artırmayı hedeflemesiyle öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretim liderliğinin özünü, okul müdürlerinin öğretimin niteliğini artırmaya yönelik sergilediği davranışlar oluşturmaktadır (Goddard vd., 2015; Kış ve Konan, 2014). Bu bağlamda, öğretim lideri olarak okul müdürlerinin en temel görevi, okulda güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak (Findley ve Findley, 1992; Hallinger vd., 2020; O'Donnell ve White, 2005) ve öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yöneterek geliştirmektir (Aksoyalp, 2010; Gümüşeli, 1996).

Öğretim liderliği, okul müdürünün öğretimin niteliğini artırma sorumluluğunu vurgulayan bir yaklaşım olarak özellikle dezavantajlı bölgelerde daha kritik hâle gelmektedir. Kaynakların sınırlı olduğu ve akademik başarı farklarının derinleştiği bölgelerde, okul müdürlerinin öğretim liderliği rolü üstlenmeleri, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından belirleyici bir faktördür

(Aktepe ve Buluç, 2014; Sanchez ve Watson, 2021). Bu nedenle, bu bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin yalnızca yönetsel görevleri yerine getirmeleri yeterli değildir; aynı zamanda öğretim süreçlerini iyileştirmeye yönelik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Gümüş vd., 2022; Yiğit ve Kaya, 2020).

Okulda yapılan öğretimin niteliğinin artırılması, sosyal ve ekonomik farklılıklardan kaynaklanan fırsat eşitsizliğini azaltmada önemli bir rol oynayabilir (Gümüş vd., 2022; Polatcan ve Cansoy, 2018). Bu bağlamda, dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretimi geliştirmek için hangi liderlik davranışlarını sergilediklerini belirlemek, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve sürdürülmesi bakımında önemli görülebilir. Darling-Hammond (2000), liderliğin öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamış ve özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde okul müdürünün liderliğinin kritik rolüne dikkat çekmiştir. OECD (2022) verileri de Türkiye'nin eğitimde fırsat eşitliği sorununun diğer OECD ülkelerine kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma eğitimde fırsat eşitliğine ve öğretimde niteliğin artırılmasına yönelik tartışmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir. Özellikle Türkiye gibi eğitimde fırsat eşitliği sorunu yaşayan ülkelerde, dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği rolüne dair daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulguları, bu bölgelerde bulunan okullarda yapılan öğretimin niteliğini artırmak isteyen politika yapıcılar ve uygulayıcılar için önemli çıkarımlar sunabilir.

Dezavantajlılık ve Dezavantajlı Bölge

Dezavantajlılık; barınma, sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçlardan yoksun olma durumu olarak ifade edilebilir (Geyik, 2020). Batı Karadeniz Kalkınma Ajansının TR81 Batı Karadeniz Bölge Planı'na (BAKKA, 2024-2028) göre dezavantajlı bölge, çevresindeki bölgelere göre daha olumsuz şartlarda bulunan ve sosyal politikalar yoluyla korunması gereken yerdir. Taşdemir (2016) dezavantajlı bölgeyi sağlık, eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda diğer bölgelerle kıyaslandığında geride kalmış bölge olarak açıklamaktadır. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan bireyler temel yaşam ihtiyaçlarına erişememektedirler (Hernandez, 2011).

Türkiye'de kırsal bölgelerden kentsel alanlara doğru nüfus göçü arttıkça kırsal bölgelere yapılan yatırım azalmakta ve kırsal nüfus temel sosyal haklara

erişmekte güçlük yaşayabilmektedir (Kuddaş, 2022). Her ne kadar kırsal kesimler dezavantajlı bölgeler olarak sayılsa da şehirlerde bazı mahalleler de bilinçsiz kentleşme ve düzensiz göçlerden dolayı dezavantajlı bölgeler arasında sayılmaktadır (Çeviker vd., 2018). Kırsal bölgelerde yaşayan aileler, kentte yaşayanlara göre genellikle daha düşük ekonomik koşullara sahip olduklarından kırsal bölgede yaşayan ailelerin çocuklarının eğitim öğretim olanaklarından daha az yararlandıkları söylenebilir (Bilgin ve Erbuğ, 2021). Bu bağlamda bu bölgelerde yaşayan sosyoekonomik düzeyi düşük aileler, çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmekte ve bu durumdan eğitim çağındaki çocuklar olumsuz yönde etkilenmektedir (Yolcuoğlu, 2010).

Dezavantajlı Bölgelerdeki Okulların Durumu

Okul, sosyal bir sistem olarak öğrencilere belirli hedef davranışları kazandırmayı amaçlayan sosyal bir kurumdur (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Okulun hedeflerine ulaşabilmesi çevresindeki kurumlarla kurduğu etkileşime bağlıdır (Arıcan, 2009). Zira okul bulunduğu çevreyle bir bütündür; ondan ayrı düşünülemez (Gül, 2006). Okul, bulunduğu çevreyi ne kadar iyi tanırsa çevrenin imkânlarından o kadar iyi yararlanıp hedeflerine ulaşmada başarı gösterebilir (Koçak, 2014).

Durgun (2011), yoksulluktan en fazla etkilenen kesimin çocuklar olduğunu ifade etmektedir. Sosyoekonomik düzeyin düşük olması yoksulluğa ve az uyaranlı (oyun ve spor alanları, kütüphaneler) bir çevrede büyümeye yol açmaktadır ve bu durum çocukların akademik başarısının düşmesine neden olabilmektedir (Yaşar ve Aral, 2011). Dezavantajlı bölgelerin sosyoekonomik yapısı öğrencilerin akademik başarısının yanında okul kalitesini de düşürmektedir (Lupton, 2004). Yoksul ailelerin çocukları bu duruma bağlı olarak okudukları okullarda çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar (Dikmen, 2021). Sınıf sayısının yetersiz olması, cam korkuluklarının olmaması, alan derslerine ait atölyelerin bulunmaması, internet alt yapısının yeterli olmaması, rehber öğretmenin olmaması ve kadrolu öğretmen sayısının yetersiz olması gibi sorunlar bu duruma örnek gösterilebilir (Kıran, 2022).

Öğretim Liderliğinin Teorik Alt Yapısı: Hallinger ve Murphy Modeli

Bu araştırmada, dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeyi hedefleyen liderlik davranışlarının ortaya konması

amaçlanmaktadır. Araştırmanın teorik zeminini Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen öğretim liderliği modeli oluşturmaktadır. Etkili okul araştırmalarına dayalı olarak geliştirilen bu model, öğretim liderlerinin görevlerini ve sorumluluklarını üç ana boyutta incelemektedir. Okul misyonunu belirleme boyutu, okul için açık bir misyon tanımlamaya ve bu misyonu okulun tüm paydaşlarına etkin bir şekilde iletmeye göndermede bulunmaktadır. Bu boyutta, okul müdürlerinin bir öğretim yılı boyunca okul personelinin yoğunlaşacakları alanları ve okul kaynaklarının kullanım alanlarını netleştirmesi beklenmektedir. Öğretim programını yönetme boyutu, öğretmenlerle müfredatın koordine edilmesi ve ders verme süreçlerin kontrolü hakkında iş birliği yapmayı kapsamaktadır. Bu boyut öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme ve öğrenci gelişimini takip etme olarak sıralanan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme iklimini geliştirme boyutu öğretim zamanını kontrol etme, okulda görünür olma, öğretmenlerin çalışma motivasyonunu artırma ve mesleki gelişimlerini destekleme davranışlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda okul müdürü, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha iyi performans sergilemelerini teşvik etmek amacıyla okulda adil bir ödüllendirme sistemi oluşturur, açık ve net hedefler belirler ve öğretim zamanının etkin kullanımını sağlar. Böylece öğretmenlerin ve öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemeye ve okulda olumlu bir iklim oluşturmaya çalışır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Bu desen, olayların ve durumların zamanla ve etkinliklerle sınırlı olduğu durumlar için özellikle uygundur; zira araştırmacılar, uzun süre boyunca çeşitli veri toplama teknikleri kullanarak derinlemesine bilgi toplamaktadır (Creswell, 2009). Bu araştırmada, "dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda öğretimin niteliğinin geliştirilmesi", kendi içinde sınırları belirlenmiş bir durum olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Bu süreç, Hallinger ve Murphy'nin (1985) öğretim liderliği modeli üzerine kurulmuştur. Bu model, mevcut araştırmanın yazarlarına araştırma problemini ortaya koyma ve toplanan verileri analiz etme noktasında bir referans çerçevesi sunmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Karabük ilinin dezavantajlı ilçelerindeki resmî ortaokul ve liselerde görev yapan dört okul müdürü ve 17 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bu bölgede yapılmasının nedeni, araştırmanın birinci yazarının ilgili bölgede bulunan bir okulda bir süre öğretmen olarak görev yapmış olması ve bu nedenle bölgeyi iyi tanıyor olmasıdır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların seçimi, Karabük ilinin merkez ve Safranbolu ilçeleri dışında kalan ilçelerindeki dezavantajlı bölgelerin incelenmesiyle başlamıştır. T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının Sosyoekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmaları (SEGE) raporuna göre, ilçeler altı farklı gelişmişlik kademesine ayrılmıştır (Merkez ve Safranbolu 2. kademe, Eskipazar ve Yenice 4. kademe, Eflani ve Ovacık ise 5. kademede) (SEGE, 2022, s. 125). Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğündeki yetkililerle yapılan görüşmeler sonucunda, okulların bulunduğu hizmet bölgeleri sınıflandırılmıştır. Buna göre uygulama yapılabilecek dezavantajlı okullardan oluşan ilk liste bu süreç sonunda belirlenmiştir.

Mevcut araştırmada akademik başarı olarak ortaokullar için Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sonuçları ve liseler için ise üniversitelere öğrenci yerleştirme oranları okul seçim ölçütü olarak kullanılmıştır. Bu süreçte Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ölçme ve değerlendirme biriminden eğitim istatistikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Sosyokültürel başarı kriteri olarak ise okullarda düzenlenen spor müsabakaları, il ve ilçe genelinde gerçekleştirilen yarışmalara katılım ve okul şenlikleri ile kermes gibi etkinlikler ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu bilgilerle birlikte dezavantajlı bölgelerde akademik ve sosyokültürel alanlarda başarılı olan okullar tespit edilmiştir. Elde edilen bilgilere dayalı olarak araştırma sahasında belirtilen tüm ölçütlere uygun okullarla birlikte ilk liste güncellenmiştir.

Daha sonra güncellenen liste içinden araştırmacıların olanakları uyarınca en uygun okulların seçimi yapılmıştır. Bu süreçte farklı ölçütler belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya dâhil edilecek okul müdürlerinin, görev yaptıkları okulda en az üç yıl süreyle müdürlük yapmış olmaları önemli bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün amacı, okulunun mevcut durumuna ilişkin yeterince bilgi ve deneyime sahip olan müdürlerle çalışılmak istenmesidir. Mevcut çalışmada dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeye

yönelik liderlik davranışları incelendiğinden, bu etkinin oluşması için belli bir sürenin geçmesi gerekmektedir. Ayrıca bu okulların akademik ve sosyokültürel faaliyetler bakımından diğer okullardan daha başarılı olmasına dikkat edilmiştir. Sonuç olarak tüm kriterleri taşıyan dört okulda uygulama yapılmıştır.

Araştırmada Yer Alan Okulların ve Katılımcıların Demografik Bilgileri

Galaksi Ortaokulu

Galaksi Ortaokulu, il merkezine iki kilometre uzaklıkta bir mahallede konumlanmıştır. Okulda dokuz öğretmen görev yapmakta ve 105 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu okulda deprem güçlendirme çalışmaları nedeniyle öğretim faaliyetleri geçici olarak prefabrik bir yapıda yürütülmektedir. Bu okul, birinci hizmet bölgesinin ikinci hizmet alanında bulunmakta olup burada görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri her hizmet yılı için 11 hizmet puanı kazanmaktadır. Okul müdürü, 53 yaşındadır ve lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Mesleki kariyerinin dokuz yılını okul müdürlüğü yaparak bu sürenin sekiz yılını ise Galaksi Ortaokulunda müdürlük yaparak geçirmiştir. Galaksi Ortaokulunun öğrencileri, dezavantajlara rağmen LGS'de dikkate değer bir başarı elde etmişlerdir. Son yapılan LGS'de, bir öğrenci %5'lik dilime, dört öğrenci ise %10'luk dilime girerek nitelikli liselere yerleşme hakkı kazanmıştır. Okulda, güçlü bir öğrenme topluluğu oluşturmak amacıyla okul aile birliğiyle düzenli olarak piknik ve mezuniyet balosu gibi sosyal etkinlikler organize edilmektedir.

Uzay Ortaokulu

Uzay Ortaokulu, il merkezine 35 kilometre, ilçe merkezine ise bir kilometre uzaklıkta bir mahallede konumlanmıştır. Okulda sekiz öğretmen görev yapmakta ve 96 öğrenci öğrenim görmektedir. Deprem güçlendirme çalışmaları nedeniyle Uzay Ortaokulu, öğretim faaliyetlerini aynı mahallede yer alan başka bir ortaokul binasında yürütmektedir. Bu durum atölye ve sınıf yetersizliği gibi sıkıntılara yol açmaktadır. Okul, birinci hizmet bölgesinin dördüncü hizmet alanında yer almakta olup burada görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri her hizmet yılı için 14 hizmet puanı kazanmaktadır.

Okul Müdürü, 42 yaşındadır ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaktadır. Mesleki kariyerinde toplam 18 yıl hizmet vermiş bu müdür, bu sürenin 10 yılını okul müdürlüğü yaparak geçirmiştir. Sekiz yıldır Uzay Ortaokulunda müdür olarak görev yapmaktadır. Malzeme bağışlarıyla okul

bahçesine öğrenci ve öğretmenlerin dinlenebileceği bir kamelya ve bir depo ile spor odası olarak kullanılan ahşap bir yapı inşa ettirmiştir. Her yıl 23 Nisan›da geleneksel oyunların oynandığı ve öğrencilere ücretsiz dondurma ikramının yapıldığı bir kermes düzenlemektedir. Bu kermesten elde edilen gelirle okulun kamera sistemini yenilemiş, yıpranmış okul sıralarını zımparalayarak yenilemiş ve okulun iç-dış boyasını sponsor desteğiyle yeniletmiştir. Öğrenci sağlığını ön planda tutarak sıralara çanta askılıkları ekletmiş ve okul tuvaletlerine hijyenik koşullar sağlamak için çöp kovası ve çekmeli tuvalet kağıtları yerleştirmiştir. Sinema organizasyonları ve kırtasiye harcamaları için para kartları gibi ödül uygulamaları gerçekleştirerek öğrencilerin öz güvenini ve akademik gelişimlerini dolaylı olarak desteklemiştir. Ders denetimine de önem veren müdür, e-kilit uygulaması kullanarak derslerde akıllı tahtaların amacına uygun kullanımını denetlemektedir. Akademik başarı olarak son LGS'de altı öğrencisini Fen ve Sosyal Bilimler Lisesine, üç öğrencisini Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine yerleştirmiştir.

Yıldız Lisesi

Yıldız Lisesi, il merkezine 34 kilometre, ilçe merkezine ise bir kilometre mesafede bir mahallede bulunmaktadır. Bu okulda 20 öğretmen görev yapmakta ve 230 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu okulda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri, her hizmet yılı için 14 hizmet puanı kazanmaktadır. Yıldız Lisesinde görev yapan okul müdürü, 51 yaşındadır. Kendi uzmanlık alanında yüksek lisans eğitimini tamamlayan müdür, hâlen doktora öğrenimine devam etmektedir. 23 yıldır görevde bulunan müdür, sekiz yıldır mevcut okulda müdür olarak görev yapmaktadır.

Bu okul köklü bir kültür oluşturmak ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak amacıyla düzenlediği çeşitli bilimsel, sosyal ve kültürel etkinliklerle ön plana çıkmaktadır. Bu etkinlikler arasında halk oyunları çalışmaları, enstrüman kursu, bilgi yarışması, resim sergileri, kandil etkinlikleri, e-twinning, engelliler projesi, satranç turnuvası, voleybol turnuvası çalışmaları, zeka oyunları, kitap okuma saatleri, sene sonu kermesi, açık hava sineması ve üniversite gezileri sayılabilir. Ayrıca bu okulun öğrencileri her sene üniversiteye giriş sınavında kayda değer bir başarı göstermektedir.

Güneş Lisesi

Güneş Lisesi, il merkezine bir kilometre uzaklıkta yer alan bir mahallede bulunur. Okul, deprem güçlendirme çalışmaları sebebiyle geçici bir binada eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. Ön görüşme yapılan katılımcılar; derslikler, materyaller ve okul bahçesi gibi fiziksel donanım eksikliklerinin bu okulda yapılan öğretime olumsuz etkilerini dile getirmiştir. Okulda 27 öğretmen ve 274 öğrenci bulunmaktadır. Bu okul zorunlu hizmet bölgesi içinde olmamakla birlikte, sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir mahallede konumlanmıştır ve öğrenci profilinin büyük bir kısmını dezavantajlı ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Her öğretim yılında, okulda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri on hizmet puanı kazanmaktadır. Okul müdürü; 57 yaşındadır, lisans mezunudur ve 35 yılını eğitim alanında geçirmiştir.

Bu okulda araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü müdürlerini çok sevdiklerini, onunla çalışmaktan gurur duyduklarını belirtmişlerdir. Güneş Lisesinin başarıları arasında Matematik Olimpiyatları'nda Türkiye ikinciliği, Ulusal Sosyal Bilimler Olimpiyatı'nda tarih, psikoloji ve dil-edebiyat dallarında kazanılan madalyalar yer almaktadır. TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Proje Yarışması'nda sosyoloji dalında Ankara bölgesinde birinci ve ikinci olmuşlar, "Kamu Spotları ve Ebeveyn Seçimleri" projesi ile bölge üçüncülüğü elde etmişlerdir. Karabük SosyalFest Yarışması'nda Türkiye ikincisi olmuş ve Teknofest Eğitim Teknolojileri Yarışması finallerine katılmışlardır. Ayrıca, "Fark Yaratan Öğretmenler" projesi kapsamında bir öğretmenleri Karabük›te "Fark Yaratan Öğretmen" olarak seçilmiştir. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Okulda Çalışma Süresi	Eğitim Düzeyi	Okul Türü	Branş	Görev
Ö1	Kadın	32	10	1	Lisans	Lise	İngilizce	Öğretmen
Ö2	Kadın	37	6	3	Lisans	Lise	Görsel Sanatlar	Öğretmen
Ö3	Kadın	29	7	3	Lisans	Lise	Müzik	Öğretmen
Ö4	Kadın	35	13	10	Lisans	Lise	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Öğretmen
Ö5	Kadın	45	18	3	Yüksek Lisans	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Ö6	Kadın	50	29	27	Lisans	Lise	İngilizce	Öğretmen
Ö7	Kadın	36	9	8	Lisans	Lise	Almanca	Öğretmen
Ö8	Kadın	30	8	3	Lisans	Lise	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Öğretmen
Ö9	Kadın	40	16	5	Yüksek Lisans	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen
Ö10	Erkek	34	10	1	Lisans	Ortaokul	Beden Eğitimi	Öğretmen
Ö11	Erkek	35	10	6	Lisans	Ortaokul	Fen Bilgisi	Öğretmen
Ö12	Erkek	38	11	4	Lisans	Ortaokul	Matematik	Öğretmen
Ö13	Kadın	29	3	3	Lisans	Ortaokul	Görsel Sanatlar	Öğretmen
Ö14	Erkek	38	13	11	Lisans	Ortaokul	İngilizce	Öğretmen
Ö15	Kadın	34	13	13	Yüksek Lisans	Ortaokul	Matematik	Öğretmen

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Okulda Çalışma Süresi	Eğitim Düzeyi	Okul Türü	Branş	Görev
Ö16	Erkek	38	14	3	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Öğretmen
Ö17	Erkek	35	12	12	Lisans	Ortaokul	Türkçe	Öğretmen
OM1	Erkek	51	23	8	Yüksek Lisans	Lise	Tarih	Müdür
OM2	Erkek	57	35	27	Lisans	Lise	Kimya	Müdür
OM3	Erkek	53	30	8	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	Müdür
OM4	Erkek	42	18	8	Lisans	Ortaokul	Sınıf Öğretmeni	Müdür

Tablo 1'e göre, araştırmanın çalışma grubu 17 öğretmen (altı erkek, 11 kadın) ve dört okul müdüründen oluşmaktadır. Öğretmenlerin dokuzu lisede, sekizi ise ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenler, 29-50 yaş aralığındadır ve mesleki kıdemleri 3-29 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden sekizi, kariyerinin yarısını mevcut okulunda geçirmiş; üçü ise kariyerine başladıkları ilk yıldan itibaren aynı okulda çalışmaya devam etmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin 14'ü lisans, üçü yüksek lisans mezunudur. Okul müdürlerinin yaşları 42 ile 57 arasında değişmekte olup mesleki kıdemleri 18 ile 35 yıl arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra aynı okulda görev yapma süreleri sekiz ile 27 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen "Öğretim Liderliği Modeli" temel alınarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanmadan önce ilgili alan yazını detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ardından katılımcıların

demografik bilgilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırma sorularının uygunluğunu tespit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü, araştırma konusuna ilişkin detaylı bilgiye sahip kişilerin, araştırmayı belirli bir çerçevede değerlendirmesini ifade eder (Tutar, 2022). Bu amaç doğrultusunda görüşme formları eğitim yönetimi alanında uzman ve nitel araştırma konusunda deneyimli yedi uzmana değerlendirilmek üzere elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Görüşme soruları uzmanlar tarafından dil ve anlatım, yazım kuralları, istatistik ve alan bilgisi gibi çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Uzman önerileri doğrultusunda dil bilgisi ve yazım kurallarına yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemeler soruların daha açık ve anlaşılır olmasını sağlamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Creswell'in (2012) önerdiği adımlar takip edilerek toplanmıştır. Buna göre öncelikle yukarıda da belirtildiği gibi katılımcıların seçimi süreci tamamlanmıştır. Ardından Karabük Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma izni alınmıştır. Daha sonra okullarda uygulama yapmak için Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurular yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek okulların müdürleriyle uygulama öncesinde telefon görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında müdürlere çalışmanın amacı, okulların çalışmaya dâhil edilme nedenleri ve veri toplama yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcıların izin vermesi durumunda verilerin ses kaydına alınacağı ve araştırmanın gizlilik protokolüne uyulacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Yukarıda geliştirilme süreci aktarılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Katılıcılardan izin alınarak yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ayrıca veri kaynakları arasına okulların internet siteleri, okullara dair yerel haberler, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin web sayfalarında yer alan bilgiler ve okulların sosyal medya platformları da dâhil edilmiştir. Görüşme protokolleri, katılımcıların kendileri tarafından belirlenen saatlerde, okul ortamında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler, 30-73 dakika arasında sürmüştür. Toplam 21 katılımcıyla gizlilik haklarına saygı gösterilerek ve gönüllülük esasına dayanarak yapılan görüşmeler, okul ortamında öğretim süreci devam ederken gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte okulda gerçekleştirilmekte olan öğretim etkinliklerinin aksamaması için gerekli tedbirler alınmıştır. Görüşme sonrası ses kayıtları dinlenerek yazıya dökülmüş

ve bu süreç sonucunda 193 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Analiz işlemleri tamamlandıktan sonra ses kayıtları silinmiştir.

Gözlem nitel araştırmalarda sık kullanılan veri toplama tekniklerinden bir diğeridir (Baltacı, 2019). Uygulama esnasında okulda öğretim sürecinin devam ediyor olması müdürlerin günlük rutinleri, öğretmenler ve öğrencilerle olan etkileşimlerini gözlemlemeyi kolaylaştırmıştır. Gözlemler, dezavantajlı okullarda okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeye yönelik sergiledikleri liderlik davranışlarının somut örneklerini görme olanağı sağlamıştır. Araştırma esnasında elde edilen gözlem notları, araştırmacının deneyimlediği önemli olayları ve duyguları hatırlamasına ve bu sayede verileri daha etkili bir biçimde raporlamasına olanak tanımaktadır (Arslan, 2022).

Araştırma sürecince gerçekleştirilen gözlemler, okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında ve bu görüşmelerin doğal akışı içinde, okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Müdürlerin öğretmenlerle yaptığı kısa değerlendirmeler, öğrencilere yönelik geri bildirimleri ve günlük idari rutinleri gözlemlenmiş, bu anlık etkileşimler araştırmaya somut ve bağlamsal veriler sunmuştur. Gözlem süreci boyunca, her bir diyalog ve etkileşim detaylı gözlem notları şeklinde kayıt altına alınmıştır. Bu notlar, çalışmanın bulgularını desteklemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Creswell (2013), nitel araştırmalarda verilerin sistemli bir şekilde analiz edilebilmesi için belirli adımlar önermektedir. Bu bağlamda öncelikle toplanan ham verilerin organize edilmesi hedeflenmiştir. Bu aşamada görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, veri kaybını önlemek ve verileri daha derinlemesine analiz edebilmek amacıyla yazıya dökülmüştür. Bu işlem, görüşmelerin hemen ardından gerçekleştirilmiştir. Bunun amacı, kayıtları dinlerken olası yanlış anlaşılmaların veya yorum hatalarının önüne geçmektir. Bu sayede araştırmanın bütünlüğü, doğruluğu ve güvenilirliği korunmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda bir kodun ne sıklıkta geçtiği, o kodun öneminin ve etkisinin anlaşılmasına yardımcı olabilmektedir (Çelik vd., 2020). Bu anlayışla, görüşme verileri defalarca gözden geçirilmiştir. Anlam bakımından benzer bölümler tespit edilmiştir. “Okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeye dönük

liderlik davranışlarına" ilişkin ham veriler Hallinger ve Murphy'nin öğretim liderliği modeli çerçevesinde analiz edilmiştir. Analiz sürecinde tümdengelimci yaklaşım takip edilmiş ve Hallinger ve Murphy modelinin boyutları ana temalar olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizi sonucu ana temalar altında ortaya çıkan alt tema ve kodlar iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve bu uzmanlarla yapılan tartışmalar sonucu bulgular son şeklini almıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlılık

Bu araştırmada inandırıcılığı, aktarılabilirliği ve tutarlılığı sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) önerileri doğrultusunda bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle görüşmeler esnasında katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte yalnızca okul müdürlerinin görüşlerini almak yerine, aynı okulda görev yapan öğretmenler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylece incelenen duruma ilişkin daha derinlemesine ve güvenilir bilgi edinmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgularda okul müdürlerinin tutarlı söylemlerde bulundukları tespit edilmiştir. İnandırıcılığı artırmak amacıyla uzman incelemesi stratejisinden de yararlanılmıştır. Ana başlıkları belirleme, tema, alt tema ve kodların doğruluğu ve uygunluğunu değerlendirme aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Buna göre, nitel araştırma alanında derin bilgiye sahip uzmanlardan alınan geri dönütler, araştırma üzerinde detaylı bir inceleme yapılmasını sağlamıştır.

Aktarılabilirlik, bir araştırma bulgularının farklı durumlar ve bağlamlara ne derecede uygulanabileceğini ifade etmektedir (Arastaman vd., 2018; Yin, 2018). Nitel araştırma bulguları genellikle sınırlı sayıda ortam ve kişiye özgü olduğu için bu bulguların diğer durumlar ve popülasyonlar için geçerli olduğunu iddia etmek zordur (Shenton, 2004). Bu nedenle nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamak daha ziyade araştırmanın gerçekleştiği ortamın, katılımcıların ve koşulların detaylı bir şekilde betimlenmesine dayanmaktadır (Savaş Yalçın, 2022). Bu araştırma kapsamında, araştırma yapılan okulların mevcut koşulları okuyucuyla etik ilkelere uyum sağlamak suretiyle paylaşılmıştır. Ayrıca, görüşme yapılan okul müdürleri ve öğretmenlerin demografik bilgileri sunulmuştur. Araştırmanın hemen her aşamasında sunulan detaylı bilgiler ve yapılan açıklamalar geri planda araştırmanın aktarılabilirliğine katkı sağlamayı hedeflemiştir.

Araştırmanın tutarlılığı benzer zamanlarda, aynı ortamda, aynı katılımcılarla ve aynı yöntemle gerçekleştirildiğinde benzer sonuçlar elde

edilmesiyle ilgilidir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2013). Bu bağlamda mevcut araştırmada tüm görüşmeler ses kaydına alınarak görüşmelerin eksiksiz ve doğru şekilde yazıya dökülmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırma yapılan okullarda uzun zaman geçirilerek detaylı gözlemler yapılmıştır. Bu süreç, araştırma ortamının ve katılımcıların doğal davranışlarının daha iyi çözümlenmesini sağlamıştır.

Araştırmada Etik

Bu araştırmada Creswell'in (2013) önerdiği etik ilkeler takip edilmiştir. Bu kapsamda görüşme öncesi katılımcılara görüşme süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcılara, araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleşeceği ve görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri ifade edilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcıların kişisel bilgilerinin ve mahremiyetinin korunması son derece önemlidir. Bu bağlamda katılımcıların kimliğinin gizlenebilmesi amacıyla takma isimler kullanılması veya verilerin anonimleştirilmesi önerilmektedir. Bu araştırmada, katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla bulgular bölümünde okul müdürleri için "OM1, OM2, OM3, OM4", öğretmenler için "Ö1, Ö2, Ö3,..., Ö17" gibi semboller kullanılmıştır. Okulların tanıtımı bölümünde ise okullar için "Galaksi, Uzay, Yıldız ve Güneş" gibi takma isimler kullanılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırma, araştırmacının yalnızca gözlem yapmakla kalmayıp katılımcılarla sürekli, yoğun ve doğrudan etkileşime girdiği bir yöntemdir (Creswell, 2013). Araştırmacı, araştırma sürecinin her aşamasına dâhil olmakta ve etkin bir rol üstlenmektedir (Çelik vd., 2020). Bu yaklaşım, bilgi kaynaklarına yakınlaşmayı, ilgili bireylerle görüşmeler yapmayı ve gözlemler gerçekleştirmeyi içerir; bu da araştırmacılara konuyu derinlemesine anlama fırsatı tanır (Yıldırım, 1999). Subaşı ve Okumuş'a (2017) göre, başarılı bir araştırmacı etkili sorular sorar, ön yargılardan kaçınır ve karşılaştığı durumları fırsat olarak değerlendirir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, özellikle okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışları derinlemesine incelenmiştir. Yapılan gözlemler, müdürlerin liderlik davranışlarının öğretim sürecini nasıl etkilediğini belirlemeye yardımcı olmuştur. Araştırma süreci boyunca etik kurallara titizlikle uyulmuş ve katılımcıların gizliliği korunmuştur.

Bulgular

Dezavantajlı Okullarda Görev Yapan Müdürlerinin Öğretimi Geliştirmeye Dönük Liderlik Davranışları

Dezavantajlı okullarda görev yapan müdürlerin öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışları; okul misyonunu belirleme, öğretim programını yönetme, öğrenme iklimini geliştirme temalarından oluşmaktadır. Her bir tema kendi içinde alt temalara ve kodlara ayrılmıştır. Tablo 2'de tema, alt tema ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 2

Dezavantajlı Okullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretimi Geliştirmeye Dönük Liderlik Davranışları

Tema	Alt Tema	Kod
Okul Misyonunu Belirleme	Kolektif Bilinç Oluşturma	Ortak hedeflere uyum sağlama Öğretmenlerle açık iletişim kurma Öğretmen başarısını takdir etme Öğretmen gruplarıyla iş birliği yapma
	Kapsayıcılığı Teşvik Etme	Öğretmenlerin öğretime ilişkin kararlara katılımını sağlama Öğretmenlerle düzenli toplantılar yapma
Öğretim Programını Yönetme	Eş Güdümleme	Öğretmenlerle okul hedeflerini tartışma Mesleki öğrenme beklentileri hakkında bilgilendirme yapma
	Öğretim Sürecini Düzenleme	Müfredatı ihtiyaçlara uygun hâle getirme Öğretimi denetleme Ders saatini öğretmenle planlama
Öğrenme İklimini Geliştirme	Akademik Destek Sağlama	Deneme sınavları düzenleme Destekleyici kurslar açma Öğrenme ortamındaki iyileştirme alanlarını belirleme
	Teknolojik Entegrasyonu Sağlama	Web 2.0 araçlarını etkin kullanma Teknoloji entegrasyonu yapan öğretmeni destekleme

Okul Misyonunu Belirleme

Kolektif bilinç oluşturma

Araştırmaya katılan dezavantajlı okulların müdürleri, okulun çatısı altında bulunan tüm personelin ortak hedefler için çalışmalarının eğitim açısından çok yönlü faydalarının olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar öğretmen, öğrenci, veli, okul personeli herkesin ortak hedef doğrultusunda iş birliği hâlinde çalışmasının, okul iklimini olumlu yönde etkileyeceğini, ilişkileri güçlendirip okulda geçirilen zamanın kalitesini artıracağını ve velilerin okul ile ilişkisinin sağlamlaşacağını belirtmişlerdir.

Dezavantajlı okullarda görev yapan müdürlerden biri, okul topluluğunu ortak hedefte bir araya getirebilmek için okul müdürlerinin etkili iletişim becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların çoğu ortak hedef doğrultusunda hareket etmenin sınırlı kaynakların daha etkili biçimde kullanılmasını sağlayabileceğini belirtmiştir. 29 yıllık meslek hayatının 27 yılını şuan çalıştığı okulda geçirmiş olan bir öğretmen katılımcı, sene başında okul müdürlerinin başkanlığında toplantı yaptıklarını ve burada yıl boyunca yapılacak çalışmaları ele aldıklarını ifade etmiştir. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan okul müdürlerinden birinin aşağıdaki ifadesi okul üyelerini ortak hedefte bir araya getirmek için okul müdürlerinde bulunması gereken özellikleri vurgulamaktadır:

"İyi bir okul yöneticisinin okul için net bir duruşu, vizyonu ve diğerlerine ortak hedefler doğrultusunda çalışmaları için ilham verme yeteneği olmalıdır. Böylece tüm okul topluluğuna yön verir ve rehberlik sağlar." (OM4)

Öğretmen katılımcıların çoğunluğu, okul müdürlerinin kendileriyle açık bir iletişim kurduklarında motivasyonlarının arttığını ve bu durumda okul amaçlarının gerçekleşmesine yönelik daha fazla emek vermek istediklerini belirtmiştir. Okul müdürü katılımcıların tümü, okul hedeflerini gerçekleştirmek ve dezavantajlı bölgede bulunmaktan kaynaklı zorlukları aşmak amacıyla öğretmenlerle diyalog hâlinde olmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca müdürler dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda yaşanan sorunların etkili bir iletişim kurarak daha hızlı çözüme kavuştuğunu belirtmiştir. Öğretmen katılımcılardan birinin okul müdürüne yönelik aşağıdaki ifadeleri, okul müdürünün güçlü iletişim becerilerine sahip olduğunu göstermesi açısından önemli olabilir.

"Öğretmenlerle diyaloğu sürekli sağlam bir şekilde kuruyor. Bir de çekinmeden her zaman herhangi bir soruyu sorup cevap alma ihtimalimiz var. Yani hiç çekinmeden her şeyi sorabiliyoruz. Yani bana göre iyi bir okul yöneticisinin iletişim becerileri kuvvetli olmalı, öğretmenler çekinmeden onlarla diyalog kurabilmeli. Bizim müdürümüz bu özellikleri taşıyor diyebilirim." (Ö13)

Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını okul müdürlerinin öğretmen başarılarını takdir ettiğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler, takdir edilen başarının kendilerini olumlu yönde etkilediğini ve bu durumun okul iklimine olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar yapılan çalışmaların görülmesi ve takdir edilmesinin mesleki anlamda tatmin sağladığını ve bunun işe olan bağlılıklarını artırdığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen katılımcının aşağıdaki ifadesi mevcut duruma örnek teşkil edebilir.

"…en önemlisi de başarıyı teşvik etmek. Mesela başarılı bir uygulama gördüğünde okulda hemen takdir eder. Hiç ertelemez onu ama hani olumsuz bir şey olduğu zaman sabırla bekler ama olumlu bir şeyi ardından pekiştirme gibi bir özelliği var." (Ö16)

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin kendileriyle iş birliği hâlinde çalıştığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler birebir görüşme ve toplantılar yoluyla okulda yapılan çalışmalarla ilgili kendiriyle açık iletişim kuran okul müdürlerinin iş motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Bir öğretmen katılımcının "Müdürümüzün en iyi özelliği tek başına karar almaz." (Ö4) biçimindeki ifadesi yukarıda ifade edilen durumu destekler niteliktedir. Öğretmenleriyle iş birliği içinde çalışan ve karar sürecine tüm paydaşları dâhil etmeyi önemseyen bir okul müdürünün ifadeleri de aşağıdaki gibidir:

"Okulumuzda öğretim süreçlerini aksatan durumlarla başa çıkarken öğretmenlerimizin desteği önemlidir. Öncelikle onların desteğine ve takibine ihtiyacımız oluyor. Çünkü bu süreci veya krizi en iyi yöneten sınıf öğretmenlerimiz bizlere çok bir iş bırakmıyor." (OM4)

Kapsayıcılığı teşvik etme

Öğretmen katılımcıların önemli bir kısmı, öğretime ilişkin kararlara katılmanın onları motive ettiğini, okula karşı aidiyet duygularını geliştirdiğini ve bu durumun okul başarısına olumlu yansıdığını ifade etmiştir. Katılımcı okul müdürleri, öğretimle ilgili alınacak kararlara katılımın dezavantajlı okullarda öğrenci öğrenmesini artırdığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların tamamına yakını öğretim yılı içinde okul müdürlerinin düzenli toplantılar gerçekleştirip öğretmenlerle açık iletişim kurduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre özellikle sene başında yapılan toplantılar; öğretim yılını planlamak, öğretim süreçlerini değerlendirmek ve izlenecek bir yol haritası oluşturmak bakımından önemli görülmektedir. Öğretmenler, düzenli gerçekleştirilen toplantıların dezavantajlı okullardaki sorunların daha doğru bir biçimde tespit edilmesine ve bunlara yönelik önlem alınmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretim Programını Yönetme

Eş güdümleme

Katılımcılar, dezavantajlı okullarda öğretimi geliştirmeye yönelik çabalarının artmasının ve okula karşı aidiyet duygularının gelişmesinin, bu okullarda ortak hedefler doğrultusunda çalışmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmen katılımcılardan birinin aşağıda alıntılanan ifadesi, öğretmenlerin okul müdürleriyle okul hedefleri hakkında tartışıp ortak kararlar almalarına örnek teşkil edebilir:

"Biz çok sık toplantı yaparız ve o toplantılarda hep somut şeyler konuşuruz. Yani kâğıt üstünde kalan değil, uygulamaya geçirilecek görülen bir aksaklık varsa o aksaklığı ortadan kaldıracak çalışmalar yaparız. Bir müddet sonra da tekrar döner, o durum düzelmiş mi düzelmemiş mi ona bakarız. Düzeldi ise zaten problem yok düzelmemişse tekrar görüşür, aksaklığı düzeltilmesine devam ederiz." (Ö16)

Katılımcı okul müdürleri, günümüzün sürekli değişen koşullarında öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemelerinin önemini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan tüm okul müdürleri, mesleki gelişimleri için seminerlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada ortak düşünce, öğretmenlerin de mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerinin gerekliliğidir. Zira katılımcı müdürler, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerinin dezavantajlı okulların hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracağını düşünmektedirler. Ayrıca katılımcı okul müdürleri, bu yöndeki beklentilerini öğretmenlere yüz yüze toplantılar veya seminerler aracılığıyla ilettiklerini de belirtmişlerdir.

Öğretim sürecini düzenleme

Dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürleri öğretimi aksatan çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorlu koşulların öğretimi aksatmaması için müfredatı mümkün olduğunca öğrenci düzeyine göre uyarladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen katılımcılardan birinin aşağıda doğrudan alıntılanan ifadesi duruma örnek teşkil edebilir:

"Fen bilgisi dersinin laboratuvarı yok. Örneğin, bir deneyi yapamıyoruz ama ne oluyor, alternatifi oluyor. Nedir; animasyonlar var artık, akıllı tahtalar var, videolar var, yapamadığımızı oradan gösterebiliyoruz. Yani şu okul olarak baktığımız zaman öğrencinin burada akademik olarak aslında yeterince desteklendiğini söyleyebilirim." (Ö11)

Katılımcıların tamamına yakını, dezavantajlı okullarda görev yapan müdürlerin öğretim süreçlerini yakından denetlediklerini ifade etmişlerdir. Bunu ders denetimi yaparak, okul koridorlarında ve bahçede görünür olarak, öğrencilerle dersler hakkında sohbet ederek, deneme sınavlarının sonuçlarını takip ederek, toplantı ve değerlendirmeler yaparak ve gün içinde akıllı tahtanın ne kadar kullanıldığını takip ederek gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri ders denetimleri yaparak öğretimdeki aksaklıkların ivedilikle tespitini yapabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen katılımcılardan birinin ifadesi anlatılanlara örnek teşkil edebilir: "…ders denetimi yapar. Bu yıl birkaç sefer benim dersime geldi. Ders giriş çıkışlarına dikkat eder. Eksiklerimizi de gördüğü kadarıyla söyledi. Biz de gidermeye çalışıyoruz." (Ö12). Başka bir öğretmenin konuya ilişkin ifadesi şu şekildedir:

"Bir kere zaten sabah sekize çeyrek kala okula gelir (okul müdürü). Kaloriferler yanıyor mu, okulla ilgili herhangi bir sıkıntı var mı, o saatlerde okulun çevresinde tehdit oluşturabilecek öğrenci grupları var mı bunlara bakar. Zaten bahçeye girdiği andan itibaren etrafı kolaçan eder. İçeri girer ortamı sağladıktan sonra da zaten öğretmenin gelmesi gerekir öğretmen de gelip dersine girerse her şey yolundadır onun için." (Ö6)

Bu bulgu, okul müdürünün öğretim sürecini yakından takip ettiğini ve oluşabilecek herhangi bir sorunu anında tespit edebilmek için okulda etkin ve görünür olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca dezavantajlı okullarda çalışan müdürler, öğretimin aksamaması için olabildiğince öğretmenlerin haftalık ders

programını onlarla tartışarak hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Okul müdürümüz öğretmenlerimizin ders programını mümkün olduğunca düzgün yapmaya çalışıyor. Çünkü öğretmenin ders programı ne kadar düzgünse o kadar işine bağlı oluyor." (Ö9)

Öğrenme İklimini Geliştirme

Akademik destek sağlama

Dezavantajlı okullarda görev yapan müdürler öğretmenlerle iş birliği yaparak öğrenci başarısını artırmak amacıyla okulda deneme sınavları düzenlemektedirler. Katılımcılar okullarda deneme sınavı düzenleniyor olmasını, fırsat eşitliğine katkı olarak değerlendirmişlerdir. Bir okul müdürü deneme sonuçlarını bizzat kendisinin takip ettiğini ve velilere geri bildirimlerde bulunarak çocuklarının eğitim sürecine onları da dâhil etmeye çalıştığını belirtmiştir. Öğretmen katılımcılardan biri, okulda deneme sınavı yapılması sürecini şu şekilde anlatmıştır:

"…deneme sınavı yapmamız konusunda uyarıyor (okul müdürü). Denemelerden sonra toplantılar yapıyoruz. Neden yapılmadı, neden düşük oldu, acaba şu konu öğrenilmedi mi, eğer öğrenilmediyse ya da öğrencide bir performans düşüklüğü varsa müdahale ediyoruz." (Ö17)

Katılımcılar, okullarında okul dışı eğitim kurumlarına ulaşma imkânı olmayan dezavantajlı öğrenciler için okullarda destekleyici kursların açıldığını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin tümü, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden etkili bir biçimde yararlanabilmesi için destekleme ve yetiştirme kursları açtıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar açılan kurslarda öğrencileri akademik olarak desteklerken sosyal becerilerini de geliştirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu, bu kurslarla dezavantajlı okullarda nitelikli eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışıldığını belirtmiştir. Bu nedenle görüşme yapılan okul müdürleri, öğrencilere destek eğitimi sunmak ve potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerine olanak tanımak açısından ihtiyaç duyulan her alanda kurs açmaya gayret etmişlerdir. Öğretmen bir katılımcının aşağıda alıntılanan görüşü, durumu açıklaması bakımından önemli görülebilir:

"Okulumuzda Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) açık. Şu anda da devam ediyor. Halk Eğitim Merkezi aracılığı ile halk oyunları kursu açılmıştı. Müzik öğretmenimiz kurs açtı. Yani öğrencilerin istekli olduğu her türlü kursu, dersi vermeye çalışıyoruz." (Ö9)

Dezavantajlı okullarda görev yapan okul müdürleri okullarında iyileştirilmesi gereken öğrenme ortamlarının belirlenmesinde okul içinde etkin olmanın ve etkili gözlem yapmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle iletişim hâlinde olan okul müdürü okuldaki aksaklıklar konusunda kapsamlı bilgi edinebilir. Katılımcı öğretmenlerden birinin görüşüne göre okul müdürlerinden biri okula herkesten önce gelmekte ve okuldan en son çıkmaktadır. Ayrıca gün içinde okulda mutlaka görünür olmaya özen göstermektedir. Okul müdürleri okulda tespit ettikleri eksikliklerin çözümü için ilgili mercilere yazılı bilgilendirmede bulunduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca dezavantajlı bir okulda görev yapan müdür, okuldaki iyileştirilmesi gereken öğrenme ortamlarının tespiti için veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerini aldığı bir "dilek ve şikâyet kutusu" oluşturduğunu ifade etmiştir. Aynı okul müdürü, bu kutuya atılan yazıları mutlaka okuduğunu, bunlara cevap yazarak panoya astığını ve en kısa sürede çözümü için emek verdiğini belirtmiştir.

Teknolojik entegrasyonu sağlama

Okul müdürleri, materyal eksikliğinin öğretimi olumsuz etkilememesi için akıllı tahtaları etkin kullanmanın önemini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan müdürler, akıllı tahtalar aracılığıyla Web 2.0 araçlarının kullanımının, eğitici ve eğlenceli etkinlikler düzenlemenin öğretimin niteliğini artıracağını ve öğrencilerin öğrenmeye daha fazla motive olmalarını sağlayacağını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinden biri, teknolojiyi etkin kullanmaya çalıştığını ve bu konuda öğretmenlere model olmaya çalıştığını belirtmiştir. Mesleğinin ilk yılından itibaren 13 yılını aynı okulda geçirmiş olan bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadeleri, okul müdürlerinin teknolojiye verdiği öneme örnek teşkil edebilir:

"Okul müdürümüz çalışkan biri. Özellikle teknoloji kullanımı anlamında çok bilgi sahibidir. Bu anlamda kendini yetiştirmiş, geliştirmiş ve bunları da okul ortamında yani eğitim ortamını daha iyiye götürmek için kullanan biri." (Ö15)

Tartışma

Hallinger ve Murphy'nin (1985) Öğretim Liderliği Modeli'ne göre, "Okul Misyonunu Belirleme" boyutu, okul müdürlerinin okulun hedeflerini açık ve etkili bir şekilde tanımlamalarını ve tüm okul topluluğuyla paylaşmalarını gerektirir. Bu araştırmada okul müdürleri, okul misyonunun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için kolektif bilinç oluşturma ve kapsayıcılığı teşvik etme gibi liderlik davranışları sergilemişlerdir. Başka bir anlatımla, dezavantajlı bölgelerde okul misyonunu belirleme boyutu altından okullarda yapılan öğretimi geliştirmede kolektif bilinç oluşturma ve kapsayıcılığı teşvik etme önemli iki liderlik davranışı olarak öne çıkmıştır.

Dezavantajlı bölgelerdeki okul müdürleri çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar ve bu zorlukların üstesinden tek başlarına gelmeleri zor görünmektedir. Lezotte (1991) araştırmasında, okulun karmaşık yapısı karşısında okul müdürünün tek başına lider olamayacağını ve başarının tüm okul personelinin liderlik sürecine katkıda bulunmasıyla gerçekleşebileceğini vurgulamıştır. Bu araştırmada okul müdürleri, bölgesel zorlukların üstesinden gelmek ve bunların olumsuz etkilerini en aza indirmek için okul topluluğuyla birlikte hareket etmenin önemini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan okul müdürleri, öğretmenlerle etkili iletişim kurmanın ve onların en küçük başarılarını bile takdir etmenin, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir. Benzer biçimde Oktan vd. (2023), yüksek iş motivasyonunun öğretimde niteliği artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte dezavantajlı bölgelerdeki okul müdürleri, karar süreçlerine öğretmenleri dâhil etmenin önemini vurgulamışlardır. Karar sürecine katılan öğretmenlerin çoğu, alınan kararları uygulamak için daha fazla çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Kaya ve Konan (2021) çalışmasında, öğretmenlerin karara katılımlarının artmasıyla birlikte, bu kararların uygulanma oranının da arttığını ortaya koymuştur. Mevcut araştırmaya katılan okul müdürleri, eğitim öğretim yılı boyunca düzenli aralıklarla toplantı yapmakta ve öğretim sürecini yönetmenin bir ekip işi olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca bu müdürler, toplantılarda karar alırken öğretmen görüşlerine önem verdiklerini vurgulamışlardır. Okul müdürleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin önemli olduğunu belirtmişler ve öğretmenlerin gelişimi için gerekli imkânları sağlama konusunda çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, okul müdürleri öğretmenlerle iş birliği yaparak öğretmenlerin ve dolaylı olarak öğrencilerin gelişimine destek olmaktadırlar.

Hallinger ve Murphy'nin (1985) Öğretim Liderliği Modeli'ne göre, okul müdürlerinin «Öğretim Programını Yönetme» boyutunda önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu rol, öğretim süreçlerini denetleme ve geliştirmeyle ilgilidir. Okul müdürleri, öğretimi denetleme, müfredatı koordine etme ve öğrenci gelişimini takip etme gibi davranışlarla bu rolü yerine getirirler. Bu etkinlikler, öğretim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlar. Mevcut araştırmaya katılan okul müdürleri, öğretim sürecindeki sorunları tespit etmek ve çözmek için öğretimi denetleme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu denetimler sınıfları sık sık ziyaret ederek, okulda görünür ve ulaşılabilir olarak gerçekleştirilmiştir. Geçmiş araştırmalar, okul müdürlerinin denetim görevini okulda görünür olarak etkin bir şekilde yerine getirdiklerine dair kanıtlar sunmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985; Pashiardis vd., 2011; Walker, 1990).

Okul müdürleri tespit ettikleri eksiklikleri öğretmenlerle tartışarak, onları sürecin bir parçası hâline getirmektedirler. Ayrıca mevcut çalışmada okul müdürleri, kendilerini sürecin bir parçası olarak gören öğretmenlerin, zorluklarla baş etme ve okul hedeflerini gerçekleştirme konusunda daha fazla destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşımın öğretim süreçlerine olumlu etki ettiği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Teddlie vd.nin (1984) araştırma bulguları, düşük sosyoekonomik koşullara sahip okullarda okul müdürlerinin sınıfları sık ziyaret etmelerinin öğretim kalitesini artırdığını göstermiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan okul müdürleri, yönetim becerilerini geliştirmek amacıyla seminerlere ve hizmet içi kurslara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcı okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediklerini belirtmektedirler.

Müdürlerin, öğretmenlerin sürekli gelişimini teşvik etmeleri okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesi bakımından önemlidir (Polat vd., 2018). Mevcut araştırmada, kendilerini mesleki olarak geliştiren okul müdürlerinin, öğretmenlerden aynı performansı bekledikleri görülmektedir. Ayrıca okul müdürleri öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerinin öğrenci ve okul başarısına olumlu etki edeceğini belirtmişlerdir. Okul müdürleri, bu beklentilerini öğretmenlere toplantılar ve bireysel görüşmeler aracılığıyla aktarmaktadırlar. Denetimler sırasında karşılaşılan eksiklikler ve başarılı uygulamalar da bu toplantılarda tartışılmaktadır.

Mevcut araştırmanın bulguları bu durumun, müfredatta yer alan gezi, deney ve gözlem gibi pratik uygulamaların gerçekleştirilememesine yol açtığını

göstermektedir. Ancak bu araştırmaya katılan okul müdürleri bu soruna müfredatı okulun ihtiyaçlarına göre uyarlayarak çözüm getirmiştir. Örneğin, öğretmenler, ulaşım sıkıntısı nedeniyle gerçekleştirilemeyen kültür gezilerini internet ortamında öğrencilere izletmekte, materyal eksikliği nedeniyle gerçekleştirilemeyen deneyleri internet üzerinden simülasyonlar aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. Bu şekilde, öğrenme kayıplarının önüne geçilmeye çalışılmaktadır.

Hallinger ve Murphy'nin (1985) Öğretim Liderliği Modeli'ne göre, okul müdürlerinden "Öğrenme İklimini Geliştirme" boyutundaki davranışları gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu etkinlikler arasında öğretim zamanını kontrol etme, okulda görünür olma, öğretmenleri teşvik etme, öğrenmeyi teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme, akademik standartları geliştirme ve uygulama gibi unsurlar yer almaktadır. Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğrenme iklimini geliştirmek için akademik ve teknolojik destek sağladıkları ortaya konmuştur. Dezavantajlı bölgelerdeki okullar, düşük sosyoekonomik koşulların etkisi altında çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlar arasında, donanım açısından eksik sınıflar, yetersiz sınıf sayısı, internet altyapısının yetersizliği, rehber öğretmen eksikliği ve kadrolu öğretmen sayısının az olması bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda bu ve benzeri zorlukların okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sergilemesini engellediği ortaya konmuştur (Hallinger ve Heck, 1996). Ancak mevcut araştırma okul müdürlerinin bu olumsuz koşulları en aza indirebilmek için çeşitli liderlik davranışları sergilediklerini ortaya koymuştur. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki müdürlerin liderlik davranışları, okuldaki zorlukları aşma ve kaliteli eğitim sunma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu stratejik davranışlar, mevcut kaynakların daha etkin kullanılmasını, teknolojik araçların daha etkili kullanılmasını ve öğrenci başarısının artmasını sağlayabilir.

Daha spesifik olarak ifade etmek gerekirse, okul müdürleri öncelikle okulda daha görünür olmayı sağlayarak öğretim sürecini yakından gözlemlemektedirler. Bu durum, okuldaki eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca okul müdürleri öğrenci başarısını artırmak için öğrencilerin okul dışında öğrenme ve sosyalleşme ortamlarına ihtiyaç duyduklarını fark etmişlerdir. Bu nedenle, destekleyici ve yetiştirici kurslar açılmasını teşvik etmektedirler. Bunun için, sertifikalı öğretmenler aracılığıyla Halk Eğitimi Merkezlerinde sosyal faaliyetler geliştiren kurslar açılmasını teşvik etmektedirler. Ayrıca okul müdürleri öğrencilerin akademik becerilerini desteklemek ve sınavlara hazırlamak amacıyla okul genelinde deneme sınavları

düzenlemektedirler. Bu şekilde, okul müdürleri sosyoekonomik yetersizliklerden kaynaklanan fırsat eşitsizliğini en aza indirmeye çalışmaktadırlar. Alan yazınında destekleme ve yetiştirme kurslarının ve okullarda yapılan deneme sınavlarının fırsat eşitsizliklerini azalttığına yönelik bulgular mevcuttur (ör. Yüce vd., 2024). Bununla birlikte Omarköy (2023), dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerin, öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımına yeterince önem vermediklerini tespit etmiştir. Ancak bu araştırmaya katılan okul müdürleri teknolojiden faydalanmak isteyen öğretmenlere destek olurken teknolojik imkânlardan yararlanmayan öğretmenleri de bu araçları kullanmaya teşvik etmektedirler.

Sonuç

Araştırma sonuçları, dezavantajlı okullarda görev yapan okul müdürlerinin, öğretim liderliğinin ”okul misyonunu belirleme” boyutunda, okulda kolektif bir bilinç oluşturarak ve kapsayıcılığı teşvik ederek öğretimi geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Daha spesifik olarak, katılımcı okul müdürleri kolektif bilincin oluşumunu okulun ortak hedeflerine vurgu yaparak, öğretmenlerin başarılarını takdir ederek ve onlarla iş birliği yaparak sağlarken; kapsayıcılığı artırmak için öğretmenlerin öğretime ilişkin kararlara katılımını sağlamakta ve düzenli toplantılar yapmaktadırlar. “Öğretim programını yönetme” boyutunda araştırmaya katılan okul müdürleri, eş güdüm ve öğretim sürecini düzenleme pratiklerine odaklanmışlardır. Bu kapsamda, öğretmenlerle okul hedefleri üzerine tartışmalar yapmakta, öğretmenlerin mesleki öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta, müfredatı öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirmekte ve ders saatlerini öğretmenlerle birlikte planlanmaktadırlar. Son olarak, “öğrenme iklimini geliştirme” boyutunda, müdürlerin öğrencilere akademik destek ve teknolojik destek sağlama gibi liderlik pratikleri sergiledikleri ortaya konmuştur. Müdürler akademik desteği; deneme sınavları düzenleyerek, destekleyici kurslar açarak ve öğrenme ortamını iyileştirerek sağlarken teknoloji entegrasyonunu Web 2.0 araçlarını etkin kullanan öğretmenleri destekleyerek gerçekleştirmektedirler.

Çıkarımlar

Bu araştırma, dezavantajlı okullarda öğretimin kalitesini artırmada okul müdürlerinin liderlik pratiklerinin kritik rolünü belirginleştirmektedir. Politika yapıcılar, bu sonuçları eğitim politikalarını şekillendirirken dikkate almalıdır. Araştırma, okul ortamlarında kolektif bilinç oluşturmanın ve kapsayıcılığı teşvik etmenin öğretim uygulamalarının niteliği üzerinde belirgin bir etkiye

sahip olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, eğitim politikaları, okullarda kolektif hedeflerin oluşturulmasını ve öğretmenlerin liderlik süreçlerine aktif katılımını destekleyecek şekilde yönlendirilmelidir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığının daha önce yayımladığı Öğretmen Strateji Belgesi ve 2023 Eğitim Vizyonu gibi belgelerde vurgulanan okul müdürlerinin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin karar süreçlerine katılımlarının desteklenmesi yönündeki politikaların güçlendirilmesi gerektiği bu araştırmanın bulgularıyla desteklenmektedir. Ayrıca öğretim uygulamalarında teknoloji entegrasyonunu teşvik etmek, dezavantajlı alanlarda eğitim kaynaklarındaki eksiklikleri gidermeye yardımcı olabilir. Liderlik gelişim programları için artırılmış finansman ve kaynak sağlanması, müdürlerin okullarının özgün zorluklarına uygun etkili öğretim liderliği uygulamalarını sürdürebilmeleri önemli görülebilir.

Araştırmanın sonuçları, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okul müdürleri için güçlü bir okul misyonu geliştirmenin ve öğretim programını etkin yönetmenin önemini vurgulamaktadır. Müdürler, tüm okul paydaşları arasında kolektif bir amaç duygusu geliştirmeli, öğretmenlerin başarılarını takdir etmeli ve kapsayıcı karar verme süreçlerini teşvik edecek okul temelli ve sürdürülebilir nitelik taşıyan çalışmalar yapmalıdır. Zira bu araştırma, söz konusu liderlik pratiklerinin okul içinde daha iş birlikçi ve destekleyici bir çalışma ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca dezavantajlı bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin, müfredatı öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenleme ve okulun öğretim pratiklerini esnek ve duyarlı hâle getirme üzerine odaklanmaları gerekmektedir. Son olarak, müdürlerin öğretmenlerle düzenli olarak mesleki gelişim üzerine diyaloglar kurmaları, daha uyumlu ve etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların araştırma sonuçları değerlendirilirken dikkate alınması gerekmektedir. Birincisi, görüşme soruları müdür davranışlarıyla ilgili olduğundan bu sorulara müdürler tarafından yanlı cevaplar verilmiş olabilir. Benzer biçimde, öğretmenler okul müdürleri hakkında yöneltilen sorulara yanlı cevaplar vermiş olabilirler. İkincisi, araştırma yalnızca Karabük ilinde görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısı, ülke genelinde okul müdürü ve öğretmen pratiklerinin benzeşmesine neden olsa da farklı şehir ya da bölgelerde görev yapan öğretmenlerden veri toplanması

araştırma sonuçlarını farklılaştırabilir. Son olarak bu çalışma yalnızca dezavantajlı okullar bağlamında okul müdürlerinin liderlik davranışlarına odaklandığından, benzer liderlik pratiklerinin farklı bağlamlarda çalışıp çalışmayacağına ilişkin daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulmaktadır.

Extended Summary

Introduction

Improving the quality of instruction in schools can play a significant role in reducing inequalities arising from social and economic differences (Gümüş et al., 2022; Polatcan & Cansoy, 2018). Therefore, understanding the leadership practices adopted by school principals working in disadvantaged areas to enhance instruction can be considered crucial for ensuring and sustaining educational equity. Darling-Hammond (2000) emphasized that leadership is one of the most influential factors affecting student success and highlighted the critical role of school principals' leadership, particularly in low socioeconomic areas. OECD (2022) data also indicate that Turkey's issue of educational equity is more pronounced compared to other OECD countries. In this regard, the present study aims to contribute to discussions on school leadership, educational equity, and improving instructional quality. Particularly in countries like Türkiye, where educational equity remains a challenge, more empirical research is needed on the instructional leadership role of school principals working in disadvantaged regions. Thus, the findings of the current study may provide significant implications for policymakers and practitioners seeking to enhance the quality of instruction in schools located in these areas.

Methodology

This study was designed using qualitative research methods and a case study model. The participants of this study comprised four school principals and seventeen teachers who were working during the 2022-2023 academic year in official middle and high schools located in the disadvantaged districts of Karabük province. Purposeful sampling methods, specifically criterion sampling, were employed for participant selection. The selection process began with an examination of the disadvantaged areas in the districts outside the central and Safranbolu districts of Karabük. A semi-structured interview form, developed based on the instructional leadership model by Hallinger and Murphy (1985), was utilized to collect data for this research. The data for the research were collected

following the steps recommended by Creswell (2012) and were analyzed through content analysis. Creswell (2013) suggests specific steps for systematically analyzing data in qualitative research. In this regard, the initial aim was to organize the raw data collected. At this stage, audio recordings obtained from the interviews were transcribed to prevent data loss and to facilitate a more in-depth analysis. This process was conducted immediately following the interviews. The purpose of this was to prevent possible misunderstandings or interpretative errors while listening to the recordings. Thus, the integrity, accuracy, and reliability of the research were safeguarded.

Findings

School principals working in disadvantaged schools expressed that having all staff under the school's umbrella work towards common goals would bring multifaceted benefits for education. Furthermore, the participants noted that collaboration among teachers, students, parents, and school staff towards a common goal would positively influence the school climate, strengthen relationships, enhance the quality of time spent at school, and solidify parents' relationships with the school. In addition, a significant number of teacher participants stated that being involved in decisions related to teaching motivated them, developed their sense of belonging to the school, and positively reflected on school success. The participating school principals mentioned that involving staff in instructional decisions increased student and school success.

Participants expressed that their increased efforts to improve instruction and the development of a sense of belonging to the school facilitated working towards common goals. School principals working in disadvantaged areas reported encountering various issues that hinder instruction. To prevent these challenging conditions from disrupting teaching practices, they have adapted the curriculum as much as possible to suit the students' levels. School principals collaborate with teachers to organize mock exams at the school to enhance student achievement. Participants have viewed the organization of such exams in schools as a contribution to equal opportunities.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

This study highlights the critical role of school principals' leadership practices in enhancing the quality of instruction in disadvantaged schools.

Policymakers should consider these results when shaping educational policies. The study demonstrates that fostering collective consciousness and promoting inclusivity in school environments significantly impacts the quality of instructional practices. Therefore, educational policies should be directed to support the creation of collective goals in schools and actively involve teachers in leadership processes. The findings also support the need to strengthen policies highlighted in documents such as the Ministry of National Education's Teacher Strategy Document and the Turkey's Education Vision 2023, which emphasize enhancing principals' leadership capacities and supporting teachers' involvement in decision-making processes. Additionally, encouraging technology integration in teaching practices can help address the deficiencies in educational resources in disadvantaged areas. Hence, providing increased funding and resources for leadership development programs could be crucial for principals to maintain effective instructional leadership practices suited to the unique challenges of their schools.

The results of the study particularly underscore the importance of school principals in disadvantaged areas developing a robust school mission and effectively managing the curriculum. Thus, principals should foster a sense of collective purpose among all school stakeholders, recognize teachers' achievements, and conduct school-based, sustainable activities that promote inclusive decision-making processes. This study also shows that such leadership practices create a more collaborative and supportive working environment within the school. Furthermore, principals working in disadvantaged areas should focus on adapting the curriculum to meet student needs and making the school's teaching practices flexible and responsive. Regularly engaging in professional development dialogues with teachers can also contribute to the development of more coherent and effective teaching strategies.

This study has some limitations that should be considered when interpreting the results. First, since the interview questions were about principals' leadership practices, there may have been biased responses from the principals. Similarly, teachers might have given biased responses to questions about school principals. Second, the study was conducted only with school principals and teachers working in Karabük province. Although the centralized and hierarchical structure of the Turkish education system may cause school principals' and teachers' practices to be similar across the country, collecting data from participants in different cities

or regions could have yielded different results. Finally, this study focused solely on the leadership behaviors of principals in disadvantaged schools. Thus, further research is needed to determine whether similar leadership practices would work to improve instruction in different contexts.

Teşekkür: Veri toplama sürecine katkı sağlayan okul müdürü ve öğretmenlere teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Yükleme yaparken de belirtildiği gibi bu eser birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Yazar sırası buna göre yapılmıştır.

Çıkar Çatışması: Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 29.03.2023 tarih ve E-78977401-050.02.04-237844 numaralı kararı ile resmi olarak onaylanmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için herhangi bir yapay zekâ desteği kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 140–150.

Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 227–247.

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37–75.

Arıcan, H. (2009). *Eğitimde çevre faktörleri ve öğretmen üzerindeki stres etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395–407.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 368–388.

Bilgin, R. ve Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, *4*(2), 231–239.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, Conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). İstanbul: Siyasal.

Çelik, H., Baykal, N. B. ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *8*(1), 379–406.

Çeviker, A., Mumcu, H. E., Şekeroğlu, Ö. Ö. ve Bayrak, M. (2018). UNICEF'e göre Türkiye'de dezavantajlı kabul edilen grupların sportif etkinliklerle sosyal uyumun sağlanması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(12), 221–238.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *8*(1), 1–44.

Dikmen, T. (2021). *Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulamaları: Okul sosyal hizmeti projesi uygulanan okullardaki okul sosyal hizmeti deneyimlerine dair nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Durgun, Ö. (2011). Türkiye'de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *6*(1), 143–154.

Erişken, E. (2019). *Eğitim ve eşitsizlik: Yükseköğretimde eşitsizliğin yeniden üretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Findley B., & Findley D. (1992). Effective schools: The role of principal. *Contemporary Education*, *63*(2), 100–104.

Geyik, O. (2020). Türkiye'de dezavantajlı gruplara yönelik yapılan mali yardımlar üzerine bir inceleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, *20*(1), 52–66.

Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, *121*(4), 501–530.

Gören, S. Ç. (2019*). Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Gül, H. (2006). Çevresel baskı gruplarının okulun genel işleyişine etkileri (Kocaeli-İzmit örneği). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(1), 71–84.

Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., and Pietsch, M. (2022). School leadership and achievement gaps based on socioeconomic status: a search for socially just instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, *60*(4), 419–438.

Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *6*(6), 201–209.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, *32*(1), 5–44.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, *86*(2), 217–247.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). *Instructional leadership in effective schools*. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309535.pdf

Hallinger, P., Gümüs, S., & Bellibas, M. S. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, *122*(3), 1629–1650.

Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. The Annie E. Casey Foundation: New York, NY.

Kaya, D. ve Konan, N. (2021). Okul yönetimi kararlarına katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 49–62.

Kıran, C. (2022). *Ümraniye ilçesinde dezavantajlı bölgelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları eğitim sorunları* (Yüksek lisans projesi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. İstanbul.

Kış, A. ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri: Bir meta-analiz. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 359–374.

Kocaman, A. (2008). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Koçak, T. (2014). *Okul fiziki çevresinin okula ilişkin algısı: İstanbul ili-Başakşehir ve Bayrampaşa ilçeleri örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.

Kuddaş, N. B. (2022). *Kırsal bölgelerde sosyal kalkınma ve sosyal hizmet* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Lezotte L. W. (1991). *Correlates of effective schools the first and secondary generations*. Effective School Products. USA, Michigan, 1–16.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., & Navarro-Granados, M. (2019). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(1), 147–164.

Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising quality*. LSE STICERD Research Paper No. CASE076.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, *39*(3), 370–397.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S Turan). Ankara: Nobel.

O'Donnell, R. J., & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56–71.

OECD. (2022). *PISA 2022 Türkiye raporu*. OECD Publishing.

Oktan, M., Kuru, S., Şentürk, S., Çelenk, O. ve Ünal, G. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyon ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda elde edilen sonuçların içerik analizi. *Social Sciences Studies Journal*, *9*(108), 5457–5474.

Omarköy, Ç. (2023). *Dezavantajlı bölgelerdeki okullarda teknoloji kullanımının toplumsal eşitlik temelinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(4), 1143–1154.

Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 532–547.

Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(4), 2125–2137.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(3), 266–282.

Özkan, M., Karakurt, N. ve Yaşar, İ. (2022). Zengin okul çevresi, büyük öz kaynak: Okul aile birliği gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 17–32.

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, *39*(5), 536–553.

Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Aksu, M. B. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 205–224.

Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(3), 8–24.

Sanchez, J., & Watson, J. (2021). Effective instructional leadership practices in high performing elementary schools. *Journal of School Administration Research and Development*, *6*(2), 60–70.

Savaş Yalçın, M. (2022). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politika ve uygulamaların değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, *22*(2), 63–75.

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419–426.

T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) Raporu*. https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf

Taşdemir, A. (2016). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Ağrı ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Teddlie, C., Falkowski C., Stringfield, S., Desselle S., & Garvue R. (1984). *The Louisiana school effectiveness study: Phase two*, 1982-84. Baton Rouge: Louisiana Department of Education.

Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *8*(3), 980–999.

Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(Özel Sayı 2), 117–140.

Walker, J. E. (1990). The skills of exemplary principals. *NASSP Bulletin*, *74*(524), 48–55.

Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyoekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, *4*(1), 137–145.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *23*(112), 7–17.

Yıldız, A. D. (2016). Tarım işçisi ailelerin çocuklarının okul sürecinde deneyimledikleri sorunların anadil bağlamında ele alınması. *Bilim ve Toplum Dergisi*, *14*(55), 102–116.

Yiğit, B. ve Kaya, M. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, *3*(1), 79–90.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların ihmal-istismara uğramasında aile ve çocuklara yönelik risk faktörleri ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *21*(1), 73–83.

Yüce, Ö., Özocak, G. ve Yüce, D. (2024). Fırsat eşitliği ve etkililik bağlamında destekleme ve yetiştirme kursları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *11*(1), 309–343.

Ortaokullarda Dezavantajlılığın Öğrencilere Maliyeti

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe ŞİMŞEK[1], Emine ÖNDER[2]

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Burdur Alpaslan Ali Can BİLSEM, aysesmk1002@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6230-3969

2 Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eonder@mehmetakif.edu.tr. ORCID: 0000-0001-6912-0383

Gönderilme Tarihi: 31.10.2024 Kabul Tarihi: 07.04.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1576314

Atıf: "Şimşek, A. ve Önder, E. (2025). Ortaokullarda dezavantajlılığın öğrencilere maliyeti. *Milli Eğitim, 54*(247), sayfa 1505-1536. DOI: 10.37669/milliegitim.1576314"

Öz

Eğitim; bireylerin kişisel gelişimlerini, toplumsal entegrasyonlarını ve ekonomik refahlarını arttırmada kritik bir rol oynar. Ancak dezavantajlılık durumunda olan öğrenciler için eğitim süreci birçok engel ve zorlukla doludur. Bu bakımdan araştırmada okulların dezavantajlı öğrenci profilini, dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarını ve dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerine dayalı gerçekleştirilen çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma Antalya ili Kepez ilçesinde yüksek dezavantajlı öğrenci oranına sahip 10 okulda görev yapan 19 okul yöneticisi, 33 öğretmen ve 26 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen araştırma verileri MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımında içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okullarda ailesel, bireysel, çevresel ve sosyokültürel özelliklere bağlı farklı açılardan dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin tespiti için okullarda belge/formlar ve etkileşime dayalı yollar kullanılmaktadır. Dezavantajlılık öğrenciler üzerinde akademik, sosyal, psikolojik, davranışsal, fiziksel ve diğer açılardan birçok etki oluşturmaktadır. Bu bakımdan araştırmada dezavantajlı olmanın öğrencilerin eğitim hayatına etkilerinin oldukça geniş kapsamlı ve ciddi olduğu, bu durumun öğrencilerin eğitim süreçlerinde pek çok açıdan eşitsizliklere yol açtığı belirlenmiştir. Bu nedenlere bağlı olarak da dezavantajlı öğrencilere yönelik destek ve çözüm programlarının hayata geçirilmesinin eğitim sisteminin öncelikli hedeflerinden biri olması gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *dezavantajlı öğrenci, dezavantajlı öğrencilerin tespiti, dezavantajlılığın etkisi, nitel çalışma, ortaokul*

* Bu çalışma birinci yazarın "Ortaokullarda Dezavantajlılığın Öğrencilere Etkisini Azaltmaya Yönelik Yapılan Sosyal Adalet Uygulamaları" isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

The Cost of Disadvantage to Students in Middle Schools

RESEARCH ARTICLE

Abstract

Education plays a critical role in enhancing individuals' personal development, social integration, and economic well-being. However, for disadvantaged students, the educational process is filled with numerous obstacles and challenges. This study aims to examine the profile of disadvantaged students in schools, the ways to identify disadvantaged students, and the impact of disadvantage on students. The study, conducted using qualitative research methods, employs a phenomenological design. It was carried out in 10 schools with a high proportion of disadvantaged students in the Kepez district of Antalya province, with the participation of 19 school administrators, 33 teachers, and 26 students. The research data were obtained through semi-structured interviews conducted face-to-face with participants and analyzed using content analysis with the MAXQDA 2020 qualitative data analysis software. According to the results, students in schools experience disadvantage from various perspectives related to familial, individual, environmental, and sociocultural factors. To identify disadvantaged students, schools use documents/forms and interaction-based methods. Disadvantage has numerous effects on students academically, socially, psychologically, behaviorally, physically, and in other areas. The study found that the impact of disadvantage on students' educational experiences is broad and severe, leading to inequalities in many aspects of their educational journey. Therefore, it was concluded that implementing support and solution programs for disadvantaged students should be one of the primary goals of the education system.

Keywords: *disadvantaged student, identification of disadvantaged students, impact of disadvantage, qualitative study, middle school*

Giriş

İnsanlık tarihinde yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal vb. açılardan yaşanan değişim ve dönüşüm, toplumsal yapıyı da derinden etkilemektedir. Yaşanan bu değişim ve dönüşüm sonucunda toplumun bazı kesimleri daha iyi yaşam koşullarına kavuşurken, geniş bir kesim ise temel hak ve hizmetlere ulaşmada zorluklarla karşılaşmakta çeşitli alanlarda (sosyal, ekonomik, fiziksel, kültürel, eğitimsel vb.) eşitsizliklere maruz kalmaktadır. Bu durum, bireylerin veya grupların farklı açılardan ayrımcılığa uğramalarına, dışlanmalarına ve ağır yaşam koşullarıyla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Diğer bireylere kıyasla daha az fırsata, kaynağa veya avantaja sahip olan bu bireyler veya gruplar toplumda "dezavantajlı" olarak nitelendirilmektedir (Aykurt, 2020, s. 428).

Dezavantajlı olma durumu, bireylerin eğitim süreçlerini doğrudan etkilemekte ve onların akademik başarılarını, gelişimlerini ve gelecekteki fırsatlarını da sınırlamaktadır. Özellikle de çocuklar, yetişkinlere göre kendilerini koruma ve olumsuz koşullarla başa çıkma konusunda daha az yetkin oldukları

için bu durumdan en çok etkilenen grup olmaktadır. İçinde bulundukları olumsuz yaşam koşulları, bu çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları engelleri artırmakta ve onların potansiyellerini gerçekleştirmelerini zorlaştırmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı bu sorunlar, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını zorlaştırmakta ve toplumsal adaleti olumsuz yönde etkilemektedir (Stubbs, 2008; UNESCO, 1997; UNICEF, 2016). Eğitim olanaklarına eşit erişimi engelleyen girdisel farklılıklar, dezavantajlı çocukların eğitim sürecini ve çıktılarını da etkileyerek, dezavantajlılık durumunun derinleşmesine ve/veya çeşitlenmesine yol açabilmektedir. Bununla birlikte, bu durum dezavantajlılığın nesiller boyunca aktarılarak sürmesine, toplumsal eşitsizliklerin devam etmesine ve yeniden üretilmesine ve zamanla bir kısır döngü hâline gelmesine neden olabilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014; Ferguson, Tilleczek, Boydell, Rummens ve Roth Edney, 2007; Kazu, 2019).

Araştırmalar, eğitimden yeterince faydalanamama riski taşıyan ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri "dezavantajlı öğrenci" olarak tanımlamaktadır (European Commission, 2014, s. 141). Bunun yanı sıra, şehir merkezlerinden uzak bölgelerde veya sosyal hizmetlere erişimi kısıtlı alanlarda yaşayan, adrese dayalı kamusal eğitim eşitsizlikleri ve sosyal adaletsizliklerle karşılaşan öğrenciler de bu kapsamda değerlendirilmektedir (Özbaş, 2018, s. 1145). Kısacası, eğitim olanaklarına eşit şekilde ulaşamayan öğrenciler dezavantajlı olarak kabul edilmektedir.

UNESCO'ya (2010, s. 7) göre, bireylerin eğitim sürecinde avantajlı ya da dezavantajlı konumda olmaları; gelir düzeyi, sosyoekonomik statü, etnik köken, ana dili farkı, din, ırk, yerli olup olmama durumu, yaşadıkları bölgenin kentsel ya da kırsal olması, göçmenlik, engellilik ve özel eğitim gereksinimi gibi faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (2008; 2017) raporlarında ise yoksul çocuklar, kız çocukları, ana dili Türkçe olmayanlar, kırsal kesimde yaşayanlar, özel gereksinimi veya öğrenme güçlüğü olanlar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, çalışan çocuklar, risk altındaki bireyler, Romanlar, mülteciler ve zorunlu göçle farklı ülkelerden gelen çocuklar dezavantajlı öğrenci grubu içerisinde değerlendirilmektedir. Bayır (2019, s. 4), öğretmenlerin sınıfta karşılaşabileceği dezavantajlı öğrencileri mülteciler, engelliler, parçalanmış aile çocukları, çalışan çocuklar, ihmal ve istismara uğrayanlar, yoksullukla mücadele edenler, suça karışmış ve madde bağımlısı bireyler olarak sınıflandırmaktadır. Ozan, Şener, Polat ve Yaraş (2015, s. 141) ise göçmenleri, kırsal bölgelerde

yaşayanları, ailelerinin eğitim seviyesi düşük olanları ve engelli bireyleri dezavantajlı grupların başında gelen öğrenciler olarak tanımlamaktadır.

Literatürde, çocuğun tek bir faktöre bağlı olarak dezavantajlı olabileceği gibi, birden fazla dezavantajın bir araya gelmesiyle "çoklu dezavantajlılık" yaşayabileceği vurgulanmaktadır. Örneğin, bir kız çocuğunun sadece cinsiyete bağlı dezavantaj yaşamakla kalmayıp, aynı zamanda kırsal bir bölgede yaşaması, yoksul bir aileden gelmesi, özel eğitim gereksinimine sahip olması veya ailesinin zorunlu göç etmesine bağlı olarak çoklu dezavantajlılık da yaşayabileceği görülmektedir. Dezavantaj oluşturan faktörlerin birbiriyle iç içe geçtiği ve bir dezavantajın başka dezavantajlı durumları tetikleyerek bireylerin çoklu dezavantajlılık yaşamasına yol açabileceği belirtilmektedir. Bu çoklu dezavantajlılık durumunun ise çocuğun eğitim sürecini ve akademik başarısını olumsuz etkileyerek yaşadığı sorunların daha da artmasına ve çeşitlenmesine neden olabileceğine dikkat çekilmektedir (ERG, 2008, s. 46).

Dezavantajlı çocuklar, eğitim olanaklarından yeterince yararlanamazlar. Kaliteli eğitime erişimleri; yetersiz kaynaklar, deneyimli öğretmen eksikliği ve okulun fiziksel koşullarının elverişsiz olması gibi faktörler nedeniyle daha sınırlıdır (Adaman ve Keyder, 2005; Giddens, 2005; Isenberg ve diğerleri., 2013; Özbaş, 2018). Diğer akranlarına göre içinde bulundukları koşullar nedeniyle daha fazla eğitim sürecinden kopma, okul terki, yüksek devamsızlık oranları ve akademik başarısızlık gibi sorunlar yaşayabilmektedirler (Bakış, Levent, İnsel ve Polat, 2009; OECD, 2017; Oral ve McGivney, 2014; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018). Daha az öğrenme fırsatına sahip olmaları, bilgi eksiklikleri yaşamaları ve akademik gelişimlerini yeterince destekleyememeleri eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Bunun yanı sıra eğitim masraflarının düzenli olarak karşılanamaması, ekonomik zorluklar nedeniyle çocukların çalışmak zorunda kalması ve etkili okul uygulamalarına erişimlerinin sınırlı olması bu çocukların eğitimde kalmasını daha da zorlaştırmaktadır. Ebeveynlerin eğitimin önemine dair farkındalıklarının düşük olması, çocuklarının okul yaşantısına yeterince destek sunamamaları, özellikle kız çocuklarının eğitimine devamlılık sağlayacak bilinç ve bakış açısının geliştirilememesi, ailelerin geleneksel değer ve tutumları gibi unsurlar dezavantajlı çocukların eğitimine gereken önemin verilmemesine yol açmaktadır (Özbaş, 2018, s.1146).

Dezavantajlılığın eğitim sürecinde yol açtığı bu etkiler dikkate alındığında, bu öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve bilişsel gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için karşılaşabilecekleri risklerin en aza indirilmesi veya ortadan kaldırılması, fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik etkili adımlar atılması, çocuk koruma sisteminin güçlendirilmesi, yoksulluğun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılması ve çocukların biyo-psiko-sosyal gelişimi destekleyen önlemler alınarak ilgili hizmet ve uygulamaların hayata geçirilebilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin eğitim sürecinden gereksinimlerine uygun şekilde faydalanabilmesi için gerekli önlemlerin zamanında alınması ve etkin bir şekilde uygulanması hem hukuki hem de yönetsel bir zorunluluktur (Özbaş, 2018, s. 1147). Ancak öğrencilerin hangi dezavantajlara sahip olduğunu belirlemeden, okullarda bu dezavantajları telafi etmeye yönelik etkili adımlar atmak pek mümkün değildir. Bu bakımdan, okulların dezavantajlı öğrenci profillerini ortaya çıkarmak önemli görülerek araştırmada okulların dezavantajlı öğrenci profilini, dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarını ve dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okullarda hangi özelliklere sahip dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır?
2. Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için nasıl bir yol izlenmektedir?
3. Dezavantajlı olmak öğrenciler üzerinde ne gibi etkiler oluşturmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemlerine dayalı gerçekleştirilen bu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada, konu edilen olguyla deneyimi olan kişilerin görüşleri alınarak bu konudaki ortak deneyimleri, algıları, görüşleri ve düşünceleri çok boyutlu, derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır (Creswell, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamına alınacak okullar ve katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Ele alınan olguyu farklı açılardan deneyimleyen bireylerin bulunabileceği ve bu kişilerin görüşleri aracılığıyla konuya dair daha derinlemesine bilgi edinilebileceği düşüncesiyle araştırmanın Antalya ili Kepez ilçesindeki dezavantajlı mahallelerdeki ortaokullarda yürütülmesine karar verilmiştir. Okulların seçiminde daha yüksek

dezavantajlı öğrenci oranına sahip olma durumu göz önünde bulundurulmuştur. Dezavantajlı öğrenci oranları benzerlik gösterdiğinde, daha önce çalışmaya dâhil edilmemiş mahallelerdeki okullar tercih edilerek farklı dezavantaj türlerine sahip öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Bu çerçevede Kepez ilçesinin Baraj, Hüsnü Karakaş, Şelale, Fatih, Teomanpaşa, Altıayak, Göçerler, Düdenbaşı, Habibler ve Şafak mahallerinde faaliyet gösteren 10 ortaokul araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada ele alınan olguların farklı perspektiflerden daha derinlemesine, çok boyutlu ve ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi amacıyla her okuldan yönetici, öğretmen ve öğrenci düzeyinde katılımcılar seçilmiştir. Bu kapsamda okulların müdürleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Müdür yardımcısı sayısının bir olduğu okullarda ilgili müdür yardımcısı, birden fazla olduğu durumda okulda daha uzun süre görev yapmış olan müdür yardımcısı seçilmiştir. Okulların rehber öğretmenlerinin yanı sıra haftalık ders saatinin daha fazla olması nedeniyle bir Türkçe öğretmeni ve beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu öğretmenler belirlenirken aynı okulda çalışma süresi daha uzun olanlar tercih edilmiştir. Öğrenci katılımcıların belirlenmesinde ise okulun öğrenci sayısı temel alınmıştır. Öğrenci sayısı 500'den az olan okullardan iki, 500'den fazla olan okullardan üç öğrenci seçilmiştir. Araştırmaya okul rehber öğretmenlerinin görüşleri alınarak çoklu dezavantaja sahip ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler dâhil edilmiştir.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda araştırma, Antalya ili Kepez ilçesinde daha yüksek dezavantajlı öğrenci oranına sahip 10 okulda görev yapan 19 okul yöneticisi, 33 öğretmen ve 26 öğrenci olmak üzere toplam 78 kişinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanma sürecinde ilk olarak araştırmacı ilgili alan yazınını incelemiştir. Araştırmanın amacı ve sorularına uygun olarak kolay anlaşılır, odaklı ve açık uçlu sorular ile destekleyici sondalardan oluşan taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan soruların kapsam, içerik, tutarlılık, cümle yapısı ve anlaşılırlık açısından değerlendirilmesi amacıyla üç eğitim yönetimi, bir ölçme ve değerlendirme, iki psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında uzman olmak üzere toplam altı öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, formlarda

dil ve anlatım açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilen görüşme formlarının geçerliliğini test etmek amacıyla, Burdur ilinde dezavantajlı öğrenci oranı yüksek olan iki okulda pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte iki okul müdürü, iki müdür yardımcısı, iki rehber öğretmen, iki öğretmen ve dört öğrenciden oluşan toplam 12 katılımcıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda, veri toplama araçlarının araştırılan olguyu tüm yönleriyle değerlendirebildiği ve kullanım açısından herhangi bir sorun taşımadığı belirlenmiştir. Görüşme formlarının ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular, ikinci bölümünde ise üç açık uçlu soru ve bunlara bağlı destekleyici sondalar yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesinde araştırmayı yapabilmek için ilk olarak araştırma yapma izni (E-98057890-605.01-47372119) ve Etik Kurul Onayı (E-79673485-302.08.01-163642) alınmıştır. Ardından örneklem ölçütleri doğrultusunda belirlenen okullar ziyaret edilerek katılımcı olarak yer alabilecek kişilerle ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı, kapsamı; katılımcıların hakları ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların onayları alınmıştır. Ön görüşmeler sırasında, bir okul müdürü, dört müdür yardımcısı ve iki öğretmen araştırmaya katılmak istemediğini ifade etmiştir. Görüşmeyi kabul etmeyen müdür yardımcıları ve öğretmenler yerine, belirlenen ölçütler doğrultusunda aynı okulda görev yapan diğer kişilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş olup her okulda yalnızca bir müdür bulunduğundan, görüşmeyi kabul etmeyen müdürle görüşme yapılamamıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan katılımcıların uygunluk durumuna göre belirlenen mekân, gün ve saatte, rahat bir ortamda, araştırmanın yapılabilmesi için uygun şartlar sağlanarak, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Rıza gösteren katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Ancak, ses kaydı alınmasına izin vermeyen iki katılımcıyla yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not tutulmak suretiyle kaydedilmiştir. Belirlenen görüşme gün ve saatinde il dışında görevlendirilen iki öğretmenle ise görüşmeler, sesli ve görüntülü olarak Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Elde edilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı metne dönüştürülmüş, ardından ses kayıtlarıyla karşılaştırılarak yazım hataları düzeltilmiş ve eksiklikler giderilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla ele alınan olguya ilişkin farklı veri kaynaklarından (okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler) ve farklı okullardan veri toplanarak veri çeşitliliğine gidilmiştir. Katılımcılara, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve diledikleri zaman çalışmadan ayrılabilecekleri belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların ifadeleri kendilerine özetlenmiş, doğruluğunu teyit etmeleri ve ekleme ya da düzeltme yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmada, katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurularak verilerin derinlemesine toplanması sağlanmıştır. Aktarılabilirliği desteklemek amacıyla çalışmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, betimlenmiş ve raporlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere bağlı kalınarak, doğrudan katılımcı alıntılarına sıkça yer verilmiş ve böylece bulguların nesnelliği korunmuştur. Tutarlılığı sağlamak için araştırma süreci uzman gözetiminde yürütülmüş ve alınan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Teyit edilebilirliği sağlamak için görüşmeler hem ses kaydı alınarak hem de araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Elde edilen veriler eksiksiz bir şekilde deşifre edilerek yazılı metne dönüştürülmüş ve katılımcılara sunularak doğrulukları onaylatılmıştır. Böylece, araştırmada elde edilen nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda, öncelikle araştırmacı tarafından deşifre edilen veriler dikkatlice okunarak araştırma sorularıyla ilişkili anlamlı bölümler belirlenmiştir. Araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve elde edilen bulgulardan yararlanılarak tümevarımcı bir yaklaşımla veriler kodlanmıştır. Veriler tekrar okunarak belirlenen anlamlı bölümler ve bölümlerin tanımlamaları gözden geçirilmiş, uygun olmayan kodlar düzeltilmiş, gereksiz olanlar çıkarılmış ve benzer ifadeler için ortak kodlar kullanılmıştır. Kodlamanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, farklı katılımcı gruplarından rastgele seçilen 15 metin dosyası (dört okul yöneticisi, altı öğretmen ve beş öğrenci) bir uzman ile paylaşılmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlama uyum yüzdesi ve kappa değeri hesaplanmıştır. Kodlama uyum yüzdesi %90.25; kappa değeri 0.90 olarak bulunmuş ve böylece araştırmanın kodlama güvenirliğinin yeterli olduğu (Miles ve Huberman, 2016), kodlayıcılar arasındaki

güvenirliğin oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Leiva, Montoro ve Martinez, 2006). Kodlamaların tamamlanmasının ardından, elde edilen kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar analiz edilerek ilişkili kodlar bir araya getirilmiş ve bütüncül bir yapı oluşturacak şekilde gruplandırılmıştır. Bu süreç sonucunda, verileri daha üst düzeyde açıklayan alt temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Her bir araştırma problemi bir tema olarak ele alınarak veriler anlamlı bir şekilde düzenlenmiş, sistematik bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, tablolaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen kodlara açıklık getirmek için bulgular ayrıntılı bir biçimde tanımlanmaya çalışılmış, ham verilerden doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Araştırmada etik ilkeler gereği tüm kişisel bilgiler gizli tutulmuş olup katılımcılar hakkında ad, soyad veya çalışma yerleri gibi hiçbir kişisel veriye yer verilmemiştir. Katılımcılar için belirlenen kodlama sistemi şu şekilde oluşturulmuştur: Örneğin, katılımcılara "M.K.1" (Müdür Kadın 1), "MY.E.3" (Müdür Yardımcısı Erkek 3), "Ö.R.K.6" (Öğretmen Rehber Kadın 6), "Ö.B.E.13" (Öğretmen Beden Eğitimi Erkek 13) ve "ÖĞR.K.5" (Öğrenci Kız 5) şeklinde kodlar atanmıştır. Elde edilen bulgular, bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiş; araştırmacının yorumları ve ilgili alan yazını ile desteklenerek tartışma bölümünde sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, araştırmacının verileri daha sistemli bir şekilde incelemesine, yönetmesine ve yorumlamasına olanak tanıyan MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır (Creswell, 2021, s. 205).

Bulgular

Okullarda Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak okulların dezavantajlı öğrenci profili ortaya konulmuştur. Araştırmanın bu bulgusu dolaylı olarak katılımcıların hangi özelliklere sahip öğrencileri dezavantajlı olarak algıladıklarını da göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen kodlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okulların Dezavantajlı Öğrenci Profili

Tema	Alt Tema	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam(f)
Okullarda Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Özellikleri	Ailesel Özellikler	Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları	19	32	23	74
		Parçalanmış aile çocukları	19	25	14	58
		Olumsuz aile tutumuna maruz kalan çocuklar	11	17	15	43
		Aile içi şiddete maruz kalan çocuklar	3	6	8	17
		Suça bulaşan aile çocukları	5	10	2	17
		Zararlı alışkanlığı ve bağımlılığı olan aile fertlerine sahip çocuklar	7	3	4	14
		Sağlık problemli aile fertlerine sahip çocuklar	1	6	5	12
		Mevsimlik tarım işçisi, göçer ve yarı göçer aile çocukları	3	-	-	3
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	32	24	75
	Bireysel Özellikler	Göçmen çocuklar	14	17	12	43
		Özel gereksinimli çocuklar	12	19	8	39
		Çalışan çocuklar	6	9	13	28
		Okul dışı farklı sorumlulukları olan çocuklar	3	6	8	17
		Zararlı alışkanlıkları ve bağımlılıkları olan çocuklar	3	3	4	10
		Sürekli/kronik rahatsızlığı olan çocuklar	2	4	3	9
		Fiziksel/gelişimsel farklılıkları olan çocuklar	3	1	3	7
		Korunmaya muhtaç olan (yetiştirme yurdu) çocuklar	3	1	2	6
		Suça bulaşan çocuklar	-	3	1	4
		İstismara uğrayan çocuklar	2	2	-	4
		Eğitim ve danışmanlık tedbiri olan çocuklar	1	2	-	3
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	28	24	71
	Çevresel Özellikler	Az gelişmiş/yoksul/kırsal kesimde yaşayan çocuklar	8	18	11	37
		Okulu eve uzak olan çocuklar	1	-	3	4
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	9	18	13	40
	Sosyokültürel Özellikler	Cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan çocuklar	3	4	3	10
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	3	4	3	10

Tablo 1 incelendiğinde okullarda ailesel, bireysel, çevresel ve sosyokültürel özelliklere bağlı çok farklı özellikte dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Diğer açıdan bu özellikleri taşıyan çocukların katılımcılar tarafından dezavantajlı öğrenci olarak nitelendirildiği ifade edilebilir. Tablo incelendiğinde çoğunlukla okullarda ailesel ve bireysel özelliklerden kaynaklı dezavantajlı öğrencilerin olduğu; kod açısından bakıldığında ise araştırmanın yürütüldüğü okullarda ağırlıklı olarak sosyoekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile yapısına sahip, olumsuz ebeveyn tutumlarına maruz kalan, göçmen, özel gereksinimli ve az gelişmiş/yoksul/kırsal kesimde yaşayan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılara göre, öğrencilerin akranlarına kıyasla dezavantajlı olmalarına yol açan en önemli ailesel faktör düşük sosyoekonomik düzeydir. Maddi yetersizliklerin yanı sıra ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi ve meslekleri, evde eğitimi destekleyici bir ortamın bulunmaması, kalabalık ve çok kardeşli bir ailede büyüme gibi sosyoekonomik etmenler, öğrencilerin eğitim sürecinde dezavantajlı konuma düşmesine neden olmaktadır. Bunun yanı sıra parçalanmış aile yapısı, olumsuz ebeveyn tutumları, aile içi şiddet, ciddi kronik sağlık sorunları, zararlı alışkanlıklar, bağımlılıklar ve suça bulaşmış aile bireyleri de öğrencilerin dezavantajlı duruma düşmesine yol açmaktadır. Ayrıca mevsimlik tarım işçisi, göçer veya yarı göçer ailelere mensup çocuklar da okullarda dezavantajlı olarak kabul edilmektedir. Örneğin, ÖĞR.E.12 kodlu öğrenci, ebeveynlerinin düşük eğitim seviyesinden kaynaklanan dezavantajını şu şekilde dile getirmiştir "Annem ve babam daha eğitimli olsaydı, daha iyi bir işe sahip olabilirlerdi ve böyle bir evde ya da böyle bir semtte yaşamazdık. Annem ve babam eve daha erken gelir, birlikte daha fazla vakit geçirirdik ve bana daha çok ilgi gösterirlerdi. Ben de çalışmak zorunda kalmazdım. Derslerime destek olurlardı. Şimdi ise eve ne zaman dönecekleri belli olmuyor, düzensiz bir yaşamımız var. Birlikte oturup doğru dürüst sohbet bile etmiyoruz. Okulda neler yaptığım, neler yaşadığım pek umurlarında değil, zaten bunu sormuyorlar da." şeklinde ifade etmiştir. Ö.R.K.4 kodlu öğretmen ise "Okulumuzda maddi durumu düşük ailelerden gelen, kalabalık kardeş sayısına sahip, anne ve babası boşanmış ya da ayrı yaşayan, ailesinde hükümlü veya bağımlı bireyler bulunan öğrencilerimiz var. Bu durumlar, onları diğer öğrencilere göre dezavantajlı hâle getiriyor." sözleriyle maddi imkânsızlıkların yanı sıra okullarda aile birliği dağılmış, aile içinde suça karışmış, zararlı alışkanlıkları ve bağımlılıkları olan aile bireylerine sahip

öğrencilerin bulunduğunu ve içinde bulundukları bu durumların öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkileyerek onları akranlarına göre dezavantajlı duruma getirdiğine dikkat çekmiştir.

Bireysel özellikler bakımından ise katılımcıların geneline göre okullarda en sık karşılaşılan dezavantajlı gruplar göçmen ve özel gereksinimli öğrencilerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar, okullarda çalışan ya da okul dışında çeşitli sorumluluklar üstlenen, zararlı alışkanlıkları veya bağımlılıkları olan, kronik hastalıklarla mücadele eden, korunmaya muhtaç, fiziksel ya da gelişimsel farklılıkları bulunan, istismara uğramış, suça karışmış, eğitim ve danışmanlık tedbiri almış, doğal afetlere maruz kalmış, travma yaşamış öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin M.E.9 okullarının dezavantajlı öğrenci profilini, "Okulumuzda, fiziksel ve bilişsel engelli öğrencilerin yanı sıra, yabancı uyruklu ve mülteci öğrenciler gibi dezavantajlı gruplar da bulunuyor. Ayrıca, kronik bir hastalığı olduğu için fiziksel olarak akranlarından farklı görünen; örneğin, aşırı uzun ya da kısa boylu, çok kilolu veya çok zayıf olduğu için dezavantajlı olduğunu düşündüğüm öğrencilerimiz var. Yurtlarda yaşamak zorunda kalanların yanı sıra, istismara ya da tacize maruz kalmış çocuklar da bana göre dezavantajlı gruplar arasında yer alıyor. Çok sık karşılaşmasak da zaman zaman bu durumdaki öğrencilerle de karşılaşıyoruz." şeklinde açıklamıştır. ÖĞR.E.12 ise okul dışında ailesine yardım ettiği için kendisini dezavantajlı gördüğünü şu cümlelerle açıklamıştır. "Çalışmak zorunda olduğum için kendimi dezavantajlı hissediyorum. Ailem pazarcılık yapıyor ve ben de okul çıkışında onların bulunduğu pazara giderek yardım ediyorum. Neredeyse her gün eve gece 11, 12 civarında dönüyoruz. Sürekli yük indirip kaldırmak, geç saatlerde eve gelip sabah erken kalkmak bu şekilde devam ediyor. Eve vardığımda zaten çok yorgun oluyorum ve doğrudan uyuyorum. Ne ders çalışmaya ne de dinlenmeye fırsatım oluyor. Ödevlerimi, yapabilirsem, okulda tamamlamaya çalışıyorum."

Çevresel faktörlere bağlı ise katılımcıların çoğuna göre az gelişmiş, yoksul, kırsal kesimde yaşama; okulun eve uzak olması da çocuklar açısından dezavantajdır. Örneğin MY.E.16, "Çocuğun içinde bulunduğu çevre de oldukça önemli. Örneğin, Kepez ile Muratpaşa arasında belirgin bir fark var. Daha önce Muratpaşa'da çalışıyordum ve oradaki okulun çevresi daha iyi olduğu için çocuklar birbirlerini olumlu yönde etkileyebiliyordu. Ancak buradaki öğrenciler daha çok olumsuz eğilimlere sahip olduğu için birbirlerini kötü alışkanlıklara yönlendirme eğiliminde oluyorlar. Yani, mahallenin ve çevre koşullarının olumsuz olması

bana göre kesinlikle bir dezavantaj." şeklideki görüşüyle çocuğun yaşadığı çevre koşullarının, öğrenci gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. ÖĞR.E.17 ise "Okulum evime oldukça uzak. Bu yüzden arkadaşlarımdan daha erken uyanıp yola çıkmak zorundayım. Bu durum, ilk derslerde tamamen derse odaklanmamı zorlaştırıyor." sözleriyle okulunun eve uzak olmasından kaynaklı kendisini dezavantajlı gördüğünü belirtmiştir.

Katılımcılar, sosyokültürel özellikler açısından ise toplumsal cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan öğrencilerin dezavantajlı konumda olduklarını vurgulamışlardır. Özellikle bu durumdan kız öğrencilerin etkilendiğini belirterek, bu durumun da öğrencilerin eğitim süreçlerinde çeşitli eşitsizliklerle neden olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö.T.K.26 "Özellikle bazı kız öğrencilerimiz ev işleri ve çocuk bakımıyla meşgul oldukları için okula gelemezken, bazı erkek öğrencilerimiz ise çalışarak aileye maddi destek sağlamaları gerektiğinden okula gönderilmiyor ya da sık sık devamsızlık yapıyor." diyerek öğrencilerin cinsel kimliklerine atfedilen roller, ataerkil aile yapısının getirdiği kalıplaşmış yargılar vb. nedenlerle eğitim süreçlerinde cinsiyete dayalı çeşitli eşitsizliklere maruz kaldıklarını belirtmiştir.

Okullarda Dezavantajlı Öğrencilerin Tespit Edilme Yollarına İlişkin Bulgular

Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için nasıl bir yol izlendiği ile ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okullarda Dezavantajlı Öğrencilerin Tespit Edilme Yolları

Tema	Alt Tema	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Dezavantajlı Öğrencileri Tespit Etme Yolları	Etkileşime Dayalı Yollar	Görüşme	17	29	20	66
		Görüş alma	17	29	10	56
		Gözlem	15	23	15	53
		Kurul ve toplantılar	5	12	1	18
		Ev ziyaretleri	6	10	1	17
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	33	24	76
	Belge/ Formlar	Öğrenci bilgi formu	11	13	10	34
		Risk haritaları	6	17	-	23
		Resmî yapılan bildirimler	6	2	1	9
		Diğer	1	4	1	6
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	16	24	12	52

Tablo 2 incelendiğinde, dezavantajlı öğrencilerin okullarda etkileşime dayalı yollar ve belge/formlar aracılığıyla tespit edildiği söylenebilir. Ancak bu öğrencilerin tespitinde görüşme, gözlem, görüş almanın daha çok tercih edildiği görülmektedir. Katılımcıların çoğuna göre öğrencinin kendisiyle, ailesiyle ya da aile fertlerin dışındaki bireylerle gerçekleştirilen görüşmelerle; sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin, zaman zaman ise okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin görüşüne başvurularak bu öğrenciler tespit edilebilmektedir. Bazen de öğrencilerin davranışları, fiziksel görünümleri, akademik başarıları, derse katılım düzeyleri ve devamsızlık durumlarına yönelik gözlemler dezavantajlı öğrencileri belirlemede önemli birer gösterge olarak kullanılabilmektedir. Bunun yanı sıra şube öğretmenler kurulu (ŞÖK) başta olmak üzere öğretmenler kurulu, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi gibi çeşitli okul içi kurul ve komisyon toplantıları ve veli toplantıları aracılığıyla da dezavantajlı öğrenciler tespit edilebilmektedir. Öğrencileri daha iyi tanımak, yaşam koşullarını yerinde gözlemlemek ve ihtiyaçlarını daha doğru belirlemek amacıyla ev ziyaretleri de

gerçekleştirilebilmektedir. Örneğin M.E.3 "Öğrencinin çevresindeki kişilerle, arkadaşlarıyla ya da doğrudan kendisiyle iletişime geçerek dezavantajlı bir durumda olup olmadığını belirleyebiliyoruz." Ö.B.E.22 "Sınıf ve rehber öğretmenlerimiz birlikte çalışmalar yürütüyor ve ardından tespitlerini biz öğretmenler ve yönetim ile paylaşıyorlar. Genellikle onlardan bilgi ediniyoruz." sözleriyle bu öğrencileri tespit edebilmek için öğrencinin yalnızca kendi ifadeleriyle değil; ailesi, arkadaşları ve çevresindeki diğer kişilerle de görüşmeler yapılarak durumunun değerlendirildiğini; sınıf ve rehber öğretmenlerinden öğrenciler hakkında bilgi alındığını belirtmiştir. ÖĞR.E.17 ise "Öğretmenler ders içindeki performansımızı değerlendiriyor ya da okul içinde ve dışında sergilediğimiz davranışları gözlemliyorlar. Örneğin, bir öğrencinin aniden içine kapanması, sessizleşmesi veya beklenmedik şekilde sorun çıkarmaya başlaması gibi durumlara dikkat ediyorlar." şeklindeki sözleriyle öğrencilerin davranışlarında meydana gelen ani değişimlerin gözlemlenmesinin bu öğrencilerin belirlenmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek amacıyla belge ve formların kullanıldığını ifade eden katılımcıların önemli bir kısmı tarafından okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında, öğrencileri tanımaya yönelik çeşitli form ve anketlerden yararlanıldığı belirtilmiştir. Bu süreçte en yaygın kullanılan araçların öğrenci bilgi formları ve risk haritaları olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, resmî bildirimler ile "Yaşam Pencerem", "Bana Kendini Anlat" ve "Rehberlik İhtiyacı Belirleme Formu (RİBA)" gibi farklı formların da zaman zaman bu amaç doğrultusunda kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin Ö.R.E.3 "Öğrenci tanıma fişi adını verdiğimiz bir formumuz bulunuyor. Bu form sayesinde ailenin ekonomik durumunu ve yapısını, ailede hasta birey olup olmadığını, oturdukları evin kendilerine ait olup olmadığını ve kaç kardeş olduklarını öğrenme imkânı buluyoruz. Bu öğrenci tanıma fişinden elde ettiğimiz bilgileri değerlendiriyoruz. Hangi öğrencilerin risk grubunda yer aldığını, hangilerinin olmadığını belirliyoruz. Yapılan bu tespitleri millî eğitime iletiyoruz. Ardından, belirlenen risk grubuna yönelik alınması gereken önlemler varsa, bunları hayata geçirmeye çalışıyoruz." ve M.E.1 "Rehber öğretmenler tarafından oluşturulan risk haritası sayesinde, hangi öğrencilerin hangi yönlerden dezavantajlı olduğunu tespit edebiliyoruz." diyerek öğrenci tanıma fişleri ve oluşturulan risk haritaları aracılığıyla öğrencilerin içinde bulunduğu koşullara dair bilgi edinebildiklerini ifade etmişlerdir.

Dezavantajlı Olmanın Öğrencilere Etkilerine İlişkin Bulgular

Dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkilere yönelik kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Dezavantajlı Olmanın Öğrencilere Etkileri

Tema	Alt Tema	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Dezavantajlı Olmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	Akademik Etkiler	Akademik başarı düşüklüğü	19	25	19	63
		Devamsızlık	12	21	18	51
		Motivasyon-ilgi-dikkat eksikliği	9	21	14	44
		Derse katılım düşüklüğü	9	14	13	36
		Hazırbulunuşluk düşüklüğü	7	10	10	27
		Okul terki	5	7	5	17
		Akademik yılmazlık	8	4	2	14
		Ders çalışmaya zaman ayıramama	-	3	10	13
		Sınıf tekrarı	2	-	2	4
		Okula geç yaşta başlama	-	-	4	4
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	31	25	75
	Psikolojik Etkiler	İçe kapanık/çekingen olma	15	23	15	53
		İlgi ve sevgi eksikliği	9	11	14	34
		Öğrenilmiş çaresizlik	7	13	7	27
		Düşük benlik algısı	5	14	6	25
		Mutsuzluk	7	5	8	20
		Güvensizlik	3	2	5	10
		Erken olgunlaşma	2	-	3	5
		Eğitimini sürdürememe kaygısı	1	2	2	5
		Kendine zarar verme	2	-	2	4
		Duygu patlaması	2	-	1	3
		Kırılgan, alıngan olma	1	1	1	3
		Pişmanlık duymama/duyarsız olma	-	1	-	1
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	30	25	74

Tema	Alt Tema	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Dezavantajlı Olmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	Sosyal Etkiler	Akran zorbalığına maruz kalma/yapma	9	14	19	42
		Dışlanma	11	14	14	39
		İletişim sorunları yaşama	11	12	12	35
		Arkadaşlık kurmada ve sürdürmede sorun yaşama	6	10	17	33
		Uyum sorunları yaşama	11	15	6	32
		Ayrımcılığa maruz kalma	3	1	8	12
		Olumsuz arkadaş çevresine sahip olma	3	4	5	12
		İstismara ve risklere açık olma	4	6	1	11
		Gruplaşma/sınıfsal ayrışmalar	4	5	1	10
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	17	28	25	70
	Davranışsal Etkiler	İstenmeyen davranışlar sergileme	14	29	13	56
		Okul ve sınıf kurallarına uymama	8	16	5	29
		İlgi ve dikkat çekmeye çalışma	5	8	-	13
		Olumsuz davranışı normal görme	3	5	1	9
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	14	30	25	57
	Fiziksel Etkiler	Temel gereksinimlerin karşılanamaması	11	17	4	32
		Uykusuz gelme	1	2	1	4
		Yorgun olma	-	4	4	8
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	11	18	7	36

Tema	Alt Tema	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Dezavantajlı Olmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	Diğer Etkiler	Eğitim ve eğitimi destekleyici ihtiyaçların karşılanmaması	1	22	16	49
		Okula geliş amacının sapması	1	18	6	37
		Akademik, sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılamama	1	10	6	22
		Okula bağlılığın azalması	4	6	10	20
		Eğitimi kurtuluş olarak görme	8	5	2	15
		Nitelikli eğitime ulaşamama	1	5	1	7
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	28	22	69

Tablo 3'e göre dezavantajlı olmak öğrenciler üzerinde daha çok akademik, psikolojik, sosyal olmak üzere davranışsal, fiziksel ve diğer açılardan birçok etkide bulunmaktadır. Bu doğrultuda dezavantajlılığın öğrencilerde daha çok akademik başarının düşmesi, istenmeyen davranışlar sergileme, içe kapanıklık ve çekingenlik, devamsızlık, eğitim ve eğitimi destekleyici ihtiyaçların karşılanamaması, motivasyon eksikliği, ilgi ve dikkat dağınıklığı, akran zorbalığına maruz kalma ya da zorbalık yapma, dışlanma gibi çeşitli olumsuz durumlara neden olduğu görülmektedir.

Katılımcılar, akademik etkiler kategorisi kapsamında, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde en çok akademik başarı düşüklüğü olmak üzere devamsızlık, motivasyon, ilgi ve dikkat eksikliği, derse katılım ve hazırbulunuşluk düzeyinde azalma, okul terki, ders çalışmaya yeterli zaman ayıramama, okula daha geç yaşta başlama ve sınıf tekrarı gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bazı durumlarda dezavantajlı olmanın öğrencilerde akademik yılmazlığı artırabileceğine de dikkat çekmişlerdir. Örneğin MY.E.16 "Dezavantajlı öğrenciler gerekli altyapıya sahip olmadıkları için derste anlatılanları kavrayamıyor, dersi anlayamadıklarından dolayı da derse

katılımları azalıyor. Zamanla dersler onlara sıkıcı ve anlamsız gelmeye başlıyor, bu da akademik başarılarının düşmesine neden oluyor. Bu süreç, dezavantajlı öğrenciler için adeta bir kısır döngü şeklinde devam ediyor." sözleriyle Ö.T.K.25 ise "Bu öğrenciler daha sık devamsızlık yapıyor. Zamanla okula hiç gelememe veya okulu bırakma gibi durumlar da ortaya çıkabiliyor." şeklindeki görüşüyle bu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve bu durumun derse katılımda, motivasyonda ve akademik başarıda düşüşü de beraberinde getirdiğini, zamanla okula bağlılıklarının azaldığını ve devamsızlıklarının arttığını bir süre sonra bu durumun okulu terkiyle sonuçlanabildiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre dezavantajlı olmanın psikolojik etkileri arasında ise daha çok içe kapanıklık/çekingenlik, ilgi ve sevgi eksikliği, düşük benlik algısı, öğrenilmiş çaresizlik ve mutsuzluk ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra güvensizlik, erken olgunlaşma, eğitimini sürdürememe kaygısı, ani duygu patlamaları, kendine zarar verme eğilimi, kırılganlık, duyarsızlık gibi çeşitli psikolojik etkiler de gözlemlenebilmektedir. Örneğin Ö.T.K.25 "Dezavantajlı çocuklar daha içe dönük oluyor ve çekingen davranıyor. Genellikle kendilerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar." sözleriyle bu durumun öğrencilerde içe kapanıklığa ve çekingenliğe sebep olduğuna dikkat çekmiştir. MY.K.19'da "Eğer çocuk bilinçli değilse, zaten akademik başarısızlıkla karşı karşıya kalıyor. Ardından bu başarısızlık, onun eğitim hayatında başarılı olma umudunu kaybetmesine neden oluyor. Bir süre sonra, ne yaparsa yapsın başarılı olamayacağını düşünmeye başlıyor ve eğitim yoluyla içinde bulunduğu hayattan kurtulma fırsatını kendi eliyle geri tepmiş oluyor." sözleriyle içinde bulundukları dezavantajlı olma durumuna bağlı olarak öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik de yaşayabildiklerini belirtmiştir.

Araştırmada dezavantajlı olmanın öğrencileri sosyal açıdan da etkilediği görülmüştür. Bu kapsamda dezavantajlı öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma veya yapma, dışlanma, iletişim ve uyum sorunları yaşayabildikleri, arkadaşlık ilişkileri kurmada ve sürdürmede güçlük çekebildikleri görülmüştür. Ayrıca dezavantajlı olmanın olumsuz arkadaş çevresine yönelme, ayrımcılığa maruz kalma, istismara ve riskli durumlara açık olma, gruplaşma veya sınıfsal ayrışmalar yaşama gibi sonuçlara neden olabildiği de dile getirilmiştir. ÖĞR.E.24 "Arkadaşlarım benimle alay ediyor… Bana hakaret ediyorlar, bazen de fiziksel olarak zarar veriyorlar." sözleriyle dezavantajlı öğrencilerin akran zorbalığına uğradığını belirtmiştir. M.E.6 ise dezavantajlı öğrencilerin sosyal çevrelerinde

dışlandıkları, bir arkadaş grubuna dâhil olmakta zorlandıkları ve kurdukları ilişkilerde dengeli ve sürdürülebilir bağlar oluşturamadıklarını "Hafif düzeyde bile olsa zihinsel engelli ya da kaynaştırma öğrencileri, diğer öğrenciler tarafından kabul görmeyebiliyor. Aynı şekilde, Suriyeli öğrenciler genellikle yalnızca kendi aralarında arkadaşlık kurabiliyor, diğer öğrenciler onları sosyal gruplarına dâhil etmeyebiliyor." sözleriyle ortaya koymuştur.

Davranışsal açıdan ise katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin genellikle şiddete eğilimli olduklarını, kavga etme, saldırganlık, küfür kullanma ve hırsızlık gibi istenmeyen davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca okul eşyalarına zarar verme, dersin akışını bozma gibi sınıf ve okul kurallarına uyum sağlamakta zorlandıklarını, ilgi ve dikkat çekmeye yönelik tutumlar sergileyebildiklerini ve olumsuz davranışları normalleştirme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö.T.K.27 "Bu öğrenciler sıkça küfürlü konuşuyor. Aralarında şiddet, kavga ve hırsızlık gibi olaylar yaşanabiliyor. Olumsuz davranışlar sergileyerek içinde bulundukları yoksunluğu dışa vurabiliyorlar." ifadesiyle dezavantajlı öğrencilerde gözlemlediği davranış problemlerini dile getirmiştir. Ö.R.E.6 "Okul kurallarına uymayan davranışlar sergiliyor, dersin akışını bozmak için çaba gösteriyor ve okul eşyalarına zarar verebiliyorlar." sözleriyle öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymadıklarını beyan etmiştir.

Bunların yanı sıra dezavantajlı olmaları öğrencilerin beslenme, giyim gibi temel gereksinimleri karşılanmadan ve yorgun, uykusuz okula gelmelerine neden olabilmektedir. Ö.T.K.28 "Bu öğrencilerin beslenmelerinin yanı sıra giyim, barınma gibi temel ihtiyaçları da yeterince karşılanamıyor. Çocukların çoğu son derece küçük ve oldukça zayıf. Birçoğu, derme çatma evlerde ve kalabalık bir aileyle yaşıyor." sözleriyle dezavantajlı öğrencilerin çoğunun içinde bulunduğu koşullardan kaynaklı temel ihtiyaçlarının yeterince karşılanamadığına dikkat çekmiştir.

Bunlara ek olarak bazı katılımcılar, dezavantajlı olmanın öğrencilerin eğitim ve eğitimi destekleyici gereksinimlerinin karşılanamamasına, okula geliş amaçlarının değişmesine, akademik, sosyal, kültürel ve sportif vb. okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılım sağlayamamalarına yol açtığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu durumun okula bağlılığın azalmasına, eğitimi bir çıkış yolu olarak görmelerine ve nitelikli eğitime erişimlerinin kısıtlanmasına neden olabildiğini ifade etmişlerdir. MY.E.12 "Çoğunlukla maddi yetersizlikler

nedeniyle kitap, kalem, defter gibi temel eğitim araçlarına bile erişim sağlamakta güçlük çekiyorlar… Birçoğunun evde odası veya çalışacak bir masası bile yok. Tüm aile bir odada yaşarken, öğrenci de o odada ders çalışmaya çabalıyor. Böyle bir ortamda çocuk nasıl verimli çalışabilir ki? Ayrıca okulda anlamadığı bir konuyu dershane, kurs gibi yerlerde telafi etme şansları da bulunmadığı için, aile de derslerine yardımcı olamayınca çocuklar için zor bir konu giderek daha çözülmesi imkânsız hâle geliyor…" sözleriyle bu çocukların eğitimini destekleyici imkân ve koşullardan yoksun olduğunu dile getirmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda okullarda çok farklı özellikte dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak ailesel ve bireysel özelliklerinden dolayı dezavantajlı olan öğrencilerle okullarda daha çok karşılaşıldığı görülmüştür. Bu kadar olmasa da okullarda çevresel ve sosyokültürel özelliklere bağlı dezavantajlı öğrenci gruplarının da olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, genellikle bu özellikteki öğrencilerin dezavantajlı olarak algılanmasının bir yansıması olabilir ya da bu özelliklere sahip bireylerin toplumdaki yaygınlığı araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasına yol açmış olabilir. Ayrıca araştırmada öğrencilerde dezavantajlı olma durumunu oluşturan etkenlerin birbiriyle ilişkili olduğu, birbirini tetikleyebildiği ve bir dezavantajın başka bir dezavantajı doğurabildiği anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin aynı anda birden fazla -çoklu- dezavantajlı durumu deneyimleyebildiği de belirlenmiştir. Alan yazınına bakıldığında, dezavantajlı bireyler denildiğinde en sık ifade edilen grupların genellikle bu özelliklere sahip öğrenciler olduğu görülmüştür. Örneğin, konuyla ilgili yürütülen bazı araştırmalarda sosyoekonomik statü düşüklüğünün, ekonomik yoksunluğun, düşük anne-baba eğitim düzeyinin, parçalanmış aile yapısının ve ebeveyn kaybının, göçmenlik, engellilik durumunun ve özel eğitime ihtiyacı olup olmamanın öğrencilerin eğitim hayatlarında dezavantajlılığa neden olabildiği dile getirilmiştir (Börü, 2019, s. 153; UNESCO, 2010, s. 7). Aile büyüklerinin çocuğa karşı olan tutumu, ilgisizliği, ihmal ve istismarcı davranışları, ailede suç işleyen, alkol ya da madde kullanan bireylerin olması gibi özelliklerin de öğrencilerin dezavantajlı olmasına neden olabildiği belirtilmiştir (Nalbant ve Babaoğlan, 2016, s. 12-15). Bireyin yaşadığı yerin kent veya kır oluşu, etnik kökeni, ana dili, din, ırk farklılığının (UNESCO, 2010, s. 7); evde sahip olunan fiziki ortam, eğitim için ek materyale sahiplik, ailelerin bu süreçteki ilgi ve desteği, yaşanılan yer ve o yerdeki çevresel etmenler, bireylerin doğuştan sahip

olduğu ve seçme şansının olmadığı koşulların (Çiftçi ve Çağlar, 2014, s. 156) da öğrencileri eğitimde dezavantajlı yapabildiği dile getirilmiştir. Bunların dışında hastalıklar, erken yaşta çalıştırılma veya evlendirilme çeşitli nedenlerle devlet koruması altına alınma, sevgisizlik, ilgisizlik, ihmal ve istismara uğrama, suça sürüklenme (Arslan, 2018, s.6-10); sosyal sınıf, aile yapısı (Chiu ve Walker, 2007, s.725) gibi farklılıkların da çocukları dezavantajlı bir duruma sürükleyebildiği belirtilmiştir. Dezavantajlılık durumunun çeşitlenmesiyle birlikte, öğrencilerin eğitim hayatında farklı türde olumsuzluklarla karşılaşabildiği ve bu olumsuz etkilerin daha derin ve yoğun bir şekilde hissedilebildiği söylenebilir (Kaymaz, 2023, s. 11-13).

Araştırmada, okullarda dezavantajlı öğrencilerin tespiti için görüşme, görüş alma, gözlem, kurul ve toplantılar ve ev ziyaretleri gibi etkileşime dayalı yöntemlerin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu amaç kapsamında okullarda öğrenci bilgi formu, risk haritaları, resmî yapılan bildirimler gibi çeşitli belge ve formlara nispeten daha az başvurulduğu söylenebilir. Testlere dayalı bireyi tanıma yöntemlerinin dezavantajlı öğrencilerin tespiti yapılırken okullarda daha az tercih edilmesi, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında kullanılan teste dayalı bireyi tanıma tekniklerinin sahip olduğu sınırlılıklar olabilir. Bunun yanı sıra okullarda dezavantajlı öğrencilerin tespiti için bu kadar farklı yola başvurulması, kullanılan yöntemlerin amaca, hedef kitleye, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre farklılık göstermesi ve birden fazla yöntemin de bir arada kullanılmış olmasının bir sonucu olabilir. Dezavantajlı öğrencileri tespit etmeyi konu edinen alan yazını incelendiğinde Tomul (2009, s. 132) okullarda sosyal desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek için öğretmenlerin, okul rehberlik servisinin, ailelerin, okul yönetiminin yürüttüğü araştırmaların, okul aile birliğinin ve öğrencilerin kendilerinin önemli bilgi kaynakları olduğunu ifade etmiştir. Kardaş (2014, s. 120, 150) ise araştırmasında öğretmenlerin, dezavantajlı öğrencileri devamsızlık yapmaları, derslere geç kalmaları, temel ihtiyaçlarının karşılanmaması, ödevlerini yapmamaları, iletişimde güçlük yaşamaları veya aşırı dikkat çekici davranışlar sergilemeleri gibi unsurlara bakarak tespit ettiklerini belirtmiştir. Okul yönetiminin ise öğrencilerin yaşadığı ortam, aile yapısı, aile içindeki problemler, fiziksel görünüm ve davranışlar, ailenin hukuki durumu gibi unsurları dikkate alarak dezavantajlı öğrencileri diğerler öğrencilerden ayırt ettiklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için izlenen yolların literatürdeki araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü ve birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre dezavantajlılık, öğrenciler üzerinde en çok akademik, psikolojik ve sosyal alanlarda olumsuz etkiler yaratmakla birlikte; davranışsal, fiziksel ve diğer boyutlarda da önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Araştırma bulguları, dezavantajlılığın öğrencileri yalnızca tek bir alanda etkilemekle kalmayıp, birden fazla alanda olumsuz etkiler yaratarak, maruz kaldıkları eşitsizlikleri derinleştirdiğini ve karşılaştıkları zorlukları artırdığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar da dezavantajlı öğrencilerin eğitim hayatlarında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ve bu durumun bir dizi olumsuz etkiye yol açtığını göstermektedir. Bu kapsamda daha çok dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısızlık yaşadıkları ve derslerde daha düşük notlar aldıkları ifade edilmektedir. Bu durumun, dezavantajlı öğrencilerin eğitim süreçlerinde geri kalmalarına ve akranlarıyla aralarındaki akademik farkın giderek açılmasına neden olabildiği vurgulanmaktadır (Lyu, Li ve Xie, 2019; McWhirter, McWhirter, McWhirter ve McWhirter, 2004; OECD, 2017; Oral ve Mcgivney, 2014). Aynı zamanda dezavantajlı olma durumuna bağlı olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyon düşüklüğü, sınıfsal ayrışmalar, akran zorbalığı, dışlanmışlık, direnç düşüklüğü, öz güven düşüklüğü ve içe kapanıklık, temel beceri eksikliği, okula geliş amacında sapma yaşadıkları belirtilmektedir (Koçak ve Bostancı, 2019, s. 921). Öğrencilerin psikolojik sağlıklarında da kaygı bozukluğu, depresyon gibi psikolojik problemler yaşama, daha çok yalnızlaşma, yüksek stres, içe dönüklük, huzursuzluk, mutsuzluk, benlik saygısı ve öz güven düşüklüğü ile karşı karşıya geldikleri ifade edilmektedir (Conger ve Donnellan, 2007; McWhirter vd., 2004; Nalbant ve Babaoğlan, 2016). Dezavantajlı öğrencilerin davranış problemleri ve disiplin problemleri yaşadıklarından bahsedilmektedir (Caspi vd., 2012; Koçak ve Bostancı, 2019). Bunların dışında ise öğrencilerin imkânsızlıklar içinde olmalarına bağlı olarak daha sık devamsızlık yaptıkları, akran uyumsuzluğu, veli ilgisizliği, madde bağımlılığı, iletişim kurma (Kardaş, 2014, s. 150-154), öğrenme güçlüğü, uyum sorunları, daha erken örgün eğitim dışına çıkma (McWhirter ve diğerleri, 2004), arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal etkileşimlerde zorluklar yaşama, dışlanma, ayrımcılığa maruz kalma (McLoyd, 1998) gibi çeşitli sıkıntılar yaşadıklarına değinilmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucundan elde edilen bulgular diğer yapılan araştırma bulgularıyla genel olarak benzer olmakla birlikte diğer araştırma sonuçlarında yönetici, öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından çoklu bakış açısına dayalı, daha kapsamlı bulgular ortaya koyduğu görülmektedir.

Kısacası elde edilen bu bulgular ve alan yazınındaki bilgiler, dezavantajlı öğrencilerin zorlu yaşam koşullarının eğitim hayatları üzerinde çeşitli açılardan ciddi boyutta olumsuz etkileri olduğunu ve bu durumun öğrencilerin eğitim süreçlerinde geri kalmalarına, akranlarıyla aralarındaki başarı farkının giderek açılmasına ve eğitimde karşılaştıkları zorlukların daha da artmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin desteklenmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bakımdan eğitim politikalarının, dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde şekillendirilmesinin toplumsal eşitlik ve adaletin sağlanmasında önemli bir adım olacağı söylenebilir.

Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Çocukların mevcut koşullarından bağımsız olarak eğitim hizmetlerine erişimini güvence altına almak için, okul temelli destek sistemleri devreye sokularak okullar, yalnızca akademik eğitim veren kurumlar olmaktan çıkarılıp, aynı zamanda çocukların eğitimle ilgili ve sosyal ihtiyaçlarının da karşılandığı kurumlara dönüştürülebilir. Ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere burslar, ücretsiz yemek ve eğitim materyalleri sağlanabilir. Fiziksel engelli öğrenciler için okulların fiziksel altyapısı iyileştirilebilir, onlara uygun eğitim materyalleri sağlanabilir.
- Dezavantajlı öğrencilerin kendilerini çeşitli alanlarda geliştirebilmeleri için okullarda akademik, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler artırılabilir. Bu öğrencilerin söz konusu etkinliklere aktif katılımı teşvik edilerek gerekli destekler sağlanabilir. Ayrıca, tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olabilmesi adına, bu hizmetlerin ücretsiz olarak sunulması güvence altına alınabilir.
- Dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesi ve ihtiyaçlarına yönelik desteklerin etkin bir şekilde sağlanabilmesi için mevcut veri tabanları daha verimli ve aktif bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca, gereksinimlere uygun yeni dijital ara yüzler geliştirilebilir. Bununla birlikte, uygulanan destek programlarının öğrencilerin eğitim hayatları üzerindeki olumsuz etkileri azaltmadaki rolünü değerlendirmek adına etkili bir izleme ve denetim sisteminin oluşturulmasına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

- Bu araştırmanın kesitsel veriye dayalı olarak nitel araştırma yöntemleriyle 10 okulda 78 kişinin görüşüne dayalı olarak gerçekleştirilmiş olma sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan yola çıkılarak benzer bir araştırma ilkokul, lise ve yükseköğretim kademlerindeki ve/veya farklı okul türlerindeki okullarda da yürütülebilir. Ülke düzeyinde veya ülkenin dezavantajlı farklı il ve bölgeleri arasında yapılabilir. Yönetici, öğretmen, öğrenci görüşlerinin yanı sıra veli görüşlerinin de alınması çalışmaya farklı boyutlar katabilir. Daha fazla sayıda öğrenci, öğretmen ve yöneticinin konuya ilişkin görüşleri alınarak, nicel araştırma yöntemi kullanılarak ya da karma araştırma yöntemiyle boylamsal veriye dayalı olarak zamansal değişimin izlenebileceği benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Extended Summary

Introduction

Disadvantaged students are defined as individuals who are at risk of benefiting less from education (European Commission, 2014, p. 141), who face difficulties in accessing educational opportunities equally (Özbaş, 2018, p. 1145), and who are in a disadvantaged position in comparison to other students due to factors such as socioeconomic status, ethnicity, language differences, immigration, or disability (UNESCO, 2010, p. 7). Additionally, it is noted that a child may have multiple disadvantages, which can negatively impact their educational process, causing their problems to multiply (ERG, 2008, p. 46). In this respect, neglecting the disadvantaged conditions of students when organizing their educational processes can lead to the continuation and exacerbation of the problem, exposing disadvantaged individuals to negative outcomes such as social exclusion, discrimination, and violence. Therefore, it is important to make meaningful efforts to identify the profiles of disadvantaged students, prevent the risks they may face, and ensure fairness in opportunities. This study aims to examine the profile of disadvantaged students in schools, the ways to identify disadvantaged students, and the impact of disadvantage on students.

Methodology

The study was designed using the phenomenological design, a qualitative research method. It was conducted with the voluntary participation of a total of 78 individuals, including 19 school administrators, 33 teachers, and 26 students, from ten schools with a high proportion of disadvantaged students in the Kepez

district of Antalya province. The research data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis with the MAXQDA 2020 qualitative data analysis software.

Findings

Based on the findings of the research, it is understood that schools have students with diverse disadvantages related to familial, individual, environmental, and sociocultural characteristics. It was observed that these students are identified through interaction-based methods and the use of documents/forms. Being disadvantaged has numerous effects on students, primarily in academic, psychological, and social areas, as well as in behavioral, physical, and other aspects.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

According to the findings of the study, there are students with various types of disadvantages in the schools where the research was conducted. However, it can be said that students who are disadvantaged due to familial and individual characteristics are more commonly encountered in schools. Although not as prevalent, it was also found that there are disadvantaged student groups in schools due to environmental and socio-cultural factors. Based on the analysis of the codes, it was determined that the majority of disadvantaged students in the schools where the study was conducted are socioeconomically disadvantaged. In addition, it was understood that students from broken families, those exposed to negative parental attitudes and domestic violence, migrants, students with special needs, those living in underdeveloped/poor/rural areas, those who work or have responsibilities outside of school, are also predominantly disadvantaged. Children who are exposed to negative parental attitudes, involved in criminal activities, or whose family members have harmful habits or addictions were also evaluated as disadvantaged by the participants, and it was noted that there are relatively more students facing such disadvantages in these schools.

The study revealed that interactive methods and documents/forms are used in schools to identify disadvantaged students. In the context of interactive methods, interviews with the student, their family, or individuals other than family members, observations of the student's behavior, physical appearance, academic performance, and absenteeism, as well as the opinions of classroom, guidance,

and other teachers, are among the most frequently used methods to identify disadvantaged students. Although not as common, documents and forms such as student information forms, risk maps, and official reports are also relatively frequently used for identifying disadvantaged students.

Being disadvantaged has numerous effects on students academically, socially, psychologically, behaviorally, physically, and in other aspects. Participants highlighted that being disadvantaged often results in low academic achievement. These students frequently exhibit absenteeism, low motivation, interest, and attention, reduced participation in class, and lower levels of readiness. Furthermore, being disadvantaged often leads to students becoming introverted/shy, experiencing a lack of affection and attention, having low self-esteem, learned helplessness, and unhappiness. It was found that these students frequently face or engage in bullying, experience exclusion, and have difficulties in communication, social adaptation, making friends, or maintaining friendships. Although less frequent, being disadvantaged can lead to having negative peer influences, experiencing discrimination, being vulnerable to abuse and risks, and experiencing group/class divisions. Psychological effects include insecurity, early maturation, anxiety about continuing education, emotional outbursts, self-harm, being fragile/sensitive, and a lack of remorse or emotional detachment. It was also determined that disadvantaged students may struggle to allocate time for studying, start school at an older age, or repeat a grade. On the contrary, it was noted that this situation can sometimes foster academic resilience. Additionally, disadvantaged students may exhibit unwanted behaviors, have difficulties adhering to school and classroom rules, seek attention, and perceive negative behavior as normal. Many disadvantaged students, due to their circumstances, come to school tired and sleep-deprived, without their basic needs being met. This situation can lead to their inability to meet educational and supportive needs, a deviation in their purpose for attending school, a lack of participation in academic, social, cultural, and sports activities, a decrease in school attachment, seeing education as a way out, and being unable to access quality education.

In this regard, the research concluded that the effects of being disadvantaged on students' educational lives are extensive and serious, leading to inequalities and injustices in many aspects of their educational processes. Based on these reasons, it is believed that implementing support and solution programs for disadvantaged students should be one of the primary goals of the education system.

Yazar Katkıları: İş bölümü ve dayanışma yoluyla, her iki yazar adil olarak katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler kurulunun 25/05/2022 tarihli E-79673485-302.08.01-163642 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

Adaman, F., & Keyder, Ç. (2005). *Poverty and social exclusion experienced in slum and collapsed areas of big provinces in Turkey (Türkiye'de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma).* Ankara: Ministry of Labor and Social Security and European Commission Delegation of Turkey.

Arslan, A. (2018). *Türkiye'de dezavantajlı ve risk altındaki çocuklara yönelik kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetleri: Bir kurumsal sosyal sorumluluk projesi incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Aykurt, A. Y. (2020). 21. yüzyılda sosyal sorunlar ve dezavantajlı gruplar. *Journal of Awareness (JoA)*, *5*(3), 427-448. https://doi.org/10.26809/joa.5.031

Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri. Türkiye'de eğitimde eşitliğin geliştirilmesi için verilere dayalı savunu projesi araştırma raporu.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/TurkiyedeEgitimeErisiminBelirleyicileri-1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 451-464. https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=2c834704-e0b6-4337-af49-a95bfe0c2283%40redis sayfasından erişilmiştir.*

Börü, N. (2019). İlk okullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 10*(20), 132-164. https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/51497/668383 sayfasından erişilmiştir.

Chiu, M. M., & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools. *Journal of Educational Administration, 45*(6), 724-739. https://doi.org/10.1108/09578230710829900

Conger, R. D. & Donnellan, M.B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development, Annual Review of Psychology, 58, 175-199. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551

Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Yayıncılık.

Çiftçi, Ç. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyoekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(2), 154-175. https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914

Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2008). *Eğitim izleme raporu.* İstanbul: ERG. https://www.egitimreformugirisimi.org/ sayfasından erişilmiştir.

ERG. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/ sayfasından erişilmiştir.

ERG. (2017). *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*. İstanbul: ERG. https://www.egitimreformugirisimi.org/ sayfasından erişilmiştir.

European Commission. (2014). Key daya on early childhood education and care in Europe. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1

Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, Rummens, A. & Roth Edney, D. (2007). *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school.* Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/reports.htm

Giddens, A. (2005). *Sosyal teorinin temel problemleri.* (Çev. Ümit Tatlıcan). Paradigma Yayınları.

Isenberg, E., Max, J., Gleason, P., Potamites, L., Santillano, R., Hock, H. ve Hansen, M. (2013). *Access to effective teaching for disadvantaged students* (NCEE 2014-4001). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Kaymaz, A. (2023). Öğretmen görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin eğitime karşı tutumları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(2), 1-16. https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/82089/1266392

Kazu, İ. Y. (2019). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1912

Koçak, S. ve Bostancı, A. B., (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES), 52*(3), 915-942. https://doi.org/10.30964/auebfd.597200

Leiva, F. M., Ríos, F. J. M., & Martínez, T. L. (2006). Assessment of interjudge reliability in the open-ended questions coding process. *Quality and Quantity*, *40*, 519-537. DOI:10.1007/s11135-005-1093-6

Lyu, M., Li, W., & Xie, Y. (2019). The influences of family background and structural factors on children's academic performances: A cross-country comparative study. *Chinese Journal of Sociology*, *5*(2), 173-192. Retrieved from https://www.cjs.shu.edu.cn/EN/Y2019/V5/I2/173

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185–204. https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185

McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H. and McWhirter, R. J. (2004). *At risk youth: A comprehensive response.* Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Nalbant, A. ve Babaoğlan, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(3), 11-30. http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/265955 sayfasından erişilmiştir.

Odgers, C. L., Caspi, A., Russell, M. A., Sampson, R. J., Arseneault, L., & Moffitt, T. E. (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5 to 12. *Development and psychopathology*, *24*(3), 705-721. DOI: 10.1017/S0954579412000326

OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III):* students' well-being. Paris: PISA OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/

Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı. Eğitim reformu girişimi raporu.* https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-egitim-sisteminde-esitlik-ve-akademik-basari/ sayfasından erişilmiştir.

Ozan, M. B., Şener, G., Polat, H. ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim sektöründe swot analizi: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 125-148. https://dergipark.org.tr/tr/pub/had/issue/32297/358845 sayfasından erişilmiştir.

Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(4), 1143-1154. https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262

Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 532-547. https://doi.org/10.17860/mersinefd.434775

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources.* Oslo: The Atlas Alliance.

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152). 126-137. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/597 sayfasından erişilmiştir.

UNESCO (1997). *Alternative education strategies for disadvantaged groups.* Paris: International Institute for Educational Planning. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/

UNESCO (2010). *Educational marginalization across developed and developing countries, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010*, Reaching the marginalized. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186583/PDF/186583eng.pdf.multi

UNESCO (2010). *Educational marginalization across developed and developing countries, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010*, Reaching the marginalized. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186583/PDF/186583eng.pdf.multi

UNICEF (2016). *The State of the World's Children, New York,* Retrieved from http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf

Okullarda Teknoloji Liderliği ile Yenilikçi Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ersin BIDIRDI[1], Ceyhun KAVRAYICI[2]

1 Uzm. Öğrt., Millî Eğitim Bakanlığı, Bilişim Teknolojileri, ersinbidirdi@gmail.com ORCID: 0009-0003-5623-067

2 Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, ckavrayici@anadolu.edu.tr, ceyhunkavrayici@gmail.com ORCID: 0000-0002-8878-6102

Gönderilme Tarihi: 13.06.2024 Kabul Tarihi: 07.02.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1500939

Atıf: "Bıdırdı, E. ve Kavrayıcı, C. (2025). Okullarda teknoloji liderliği ile yenilikçi davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(247), sayfa 1537-1568. DOI: 10.37669/milliegitim.1500939"

Öz

Bu araştırmada okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile okul çalışanlarının yenilikçi davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı II. döneminde İstanbul ili Tuzla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlete bağlı resmî 99; ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 373 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem seçiminde rastgele örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini belirlemek için "Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeylerini belirlemek için ise "Yenilikçi Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. t-test, anova, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin teknoloji liderliği ve okul çalışanlarının yenilikçi davranışları öğretmen algılarına göre "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin uluslararası standartlar göz önünde bulundurularak yeniden test edilmesi önerilebilir. Yenilik sürecinin oluşturulması için okullarda, yeni fikirleri destekleyen uygulamalar ortaya konabilir ve buna ilişkin etkinlikler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: *liderlik, eğitim teknolojileri, teknoloji liderliği, yenilik, yenilikçi davranış*

* Bu araştırma birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

Examining the Relationship Between Technology Leadership and Innovative Behaviors in Schools

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This research examined the relationship between the technology leadership competencies of school administrators and the innovative behaviors of teachers. The study involved 373 teachers from public primary, secondary, and high schools under the Tuzla District Directorate of National Education in Istanbul during the second semester of the 2022-2023 academic year. Using a correlational survey model, a quantitative research design, the study employed simple random sampling to select participants. To measure the technology leadership competencies of school administrators, researchers used the " Technology Leadership of School Principals " scale. To assess the innovative behavior levels of teachers, they used the "Innovative Behavior Scale". Data analysis was conducted using SPSS 22, applying t-tests, ANOVA, correlation, and regression analyses. The results revealed a high level of positive correlation between the technology leadership competencies of educational administrators and the innovative behavior levels of teachers. It is suggested that school principals' technology leadership levels should be tested again by taking international standards into consideration. In order to create an innovation process in schools, practices that support new ideas can be put forward and related activities can be organized.

Keywords: *leadership, educational technologies, technology leadership, innovation, innovative behavior*

Giriş

Toplumlarda insan yetiştirme uygulamalarının ve insan yetiştirme anlayışlarının oluşturduğu eğitim sistemleri belirli amaçlar etrafında hareket ederek belirli gereksinimlerin yansıması olarak ortaya çıkar, değişir ve dönüşürler. Günümüz toplumları düşünüldüğünde eğitim sistemlerinin gereksinimlerinin merkezinde yenilikçi düşüncenin ve teknolojinin olduğunu ifade etmek olanaklıdır. Toplumsal değişimin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynayan yeni yaşantılar ve bu yaşantılar içerisinde kendine hızlıca yer bulan bilgi teknolojileri, yeni bir yaşantının oluşmasını sağlamada, toplumsal değişimin öncelikle eğitim aracılığıyla gerçekleşmesinde önemli bir rol almaktadır (Sincar, 2015). Teknolojinin bu hızlı gelişimiyle beraber gerek günlük yaşamımızda gerekse meslek gruplarının birçoğunda değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimden eğitimin de etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle toplumlar ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda hareket eden eğitim sistemleri eğitim kurumlarını, eğitim programlarını ve eğitim içeriklerini bilişim çağının gereklerine göre yeniden düzenlemek ve eğitim çalışanlarının bilgi, beceri ve yeterliliklerini

buna göre yapılandırmak durumundadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı da bu gelişmeleri takip edebilmek ve eğitim sisteminin içerisine dâhil edebilmek için çeşitli çalışmalar yapmaktadır (MEB, 2014). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesiyle birlikte bilgi teknolojilerinin etkin kullanılmasına yönelik teknolojik liderlik rollerini üstlenmelerini beklemektedir. Teknoloji lideri; teknolojiyi kullanma becerilerine sahip, teknoloji alanındaki yeni gelişmeleri takip eden, bu teknolojilerin çalışma ortamında uygulanmasında öncü olan, öğretmenleri, öğrencileri ve okulun çevresini oluşturan insanları etkileyen, teknolojiyi kullanmaları için destek sağlayan ve diğer alanlarla teknolojiyi senkronize edebilen kişi olarak ifade edilmektedir (Gökoğlu ve Çakıroğlu, 2014).

Okullardaki teknoloji liderliği risk alabilen, dönüşümcü ve yenilikçi bir vizyon ortaya koymayı gerektirmektedir. Eğitim örgütlerinin gelişmesi, çağdaş yaşama uyum sağlamaları açısından okul yöneticilerinin risk almaları ve yenilikçiliğe açık davranışlar sergilemeleri gerekmektedir (Çelik, 2021; Kavrayıcı, 2021a). Öğretim uygulamalarının yeniliğe açık olması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin yenilikçi davranışlar sergilemesinin öneminden hareketle (Ferrari, Cachia ve Punie, 2009) eğitim örgütlerinin teknik ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayan, küreselleşme ile beraber ortaya çıkan rekabetçi ortama paralel olarak yenilikçi çözümler ortaya koyan kurumlar olarak faaliyet göstermesi gerektiği belirtilebilir (Tunca, 2012).

Kuramsal Çerçeve

Teknolojinin hızlı gelişimiyle beraber hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişiklikler meydana gelmiştir. Eğitim politikaları, eğitim programları, eğitim materyalleri de bu değişimlerden etkilenerek okulların, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerinin farklılaşmasını ve çeşitlenmesini sağlamıştır. Bu sebeple okulların da bu değişime karşılık verebilmesi için teknolojiyi eğitim ortamlarına entegre edebilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Okulların teknolojiyi eğitim ortamlarında kullanabilmeleri için de okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanma ve kullanılmasını destekleme amacıyla liderlik yapmaları gerektiğinin farkına varmaları ve gerekli hamleleri yapmaları gerekmektedir (Görgülü, 2013). Okul yöneticileri teknolojideki bu gelişmeleri yakından takip ederek bu konuda kendi becerilerini geliştirmelidirler (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

Eğitim kurumlarında teknoloji liderliği; okul yöneticilerinin kurumlarında teknolojiyi etkili kullanmasına ve kurumlarını çağın getirdiği yeniliklere hazırlamasına yardımcı olması için sahip oldukları liderlik becerileri olarak ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin eğitim ortamlarına aktif katılımı ve öğrenme durumlarının artırılması için yeni teknolojileri okullarına kazandırma ve bu teknolojilerin kullanılması konusunda okullarını hazırlaması gerekmektedir. Böylece teknoloji liderlik rollerini benimseyen okul yöneticileri, okullarına etkili bir şekilde liderlik edebilir ve okullarını yeni çağa hazırlayabilirler (Chang, Chin ve Hsu, 2008).

Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik uluslararası standartlar oluşturmayı hedefleyen ISTE (International Society for Technology in Education-Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) 2002 yılından beri çeşitli çalışmalar yürütmektedir. ISTE; öğrenciler için, öğretmenler için, eğitim koçları için, bilgisayar eğitimcileri için ve eğitim liderleri için olmak üzere eğitimde teknolojinin kullanılması standartlarını beş ana başlıkta gruplandırmıştır. Bu bağlamda en son 2018 yılında güncellediği eğitimde teknoloji liderinde bulunması gereken rol ve sorumlulukları betimlemiştir (ISTE, 2023). Bunlar;

Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu: Eşitliği, kapsayıcılığı ve dijital vatandaşlığı çoğaltmak için teknolojiyi kullanır.

Güçlendirici Lider: Öğretmenlerin ve öğrenicilerin bir arada olduğu bir kültür yaratır. Öğrenmeleri zenginleştirerek artırmak için teknolojiyi yenilikçi yollarla kullanma yetisine sahip bir öğrenme ortamı oluşturur.

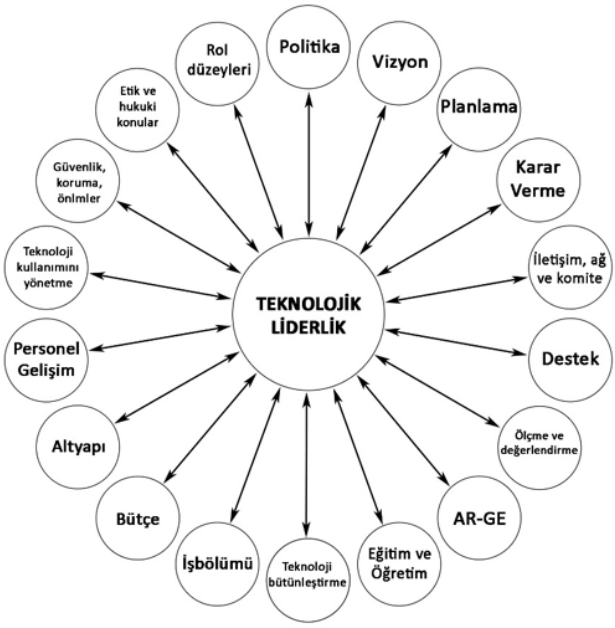
Sistem Tasarımcısı: Öğrenimi desteklemek için teknolojiyi kullanmayı sürekli geliştirerek bunların uygulanması ve sürdürülmesi için birimler oluşturur.

İlgili Öğrenen: Kendisinin ve okul paydaşlarının öğrenmesini sürekli modelleler ve destekler.

Teknoloji liderliğine yönelik yaptığı araştırmada Durnalı (2018) alan yazınında geçen teknoloji liderliği bağlantılarıyla ilgili bir kavram haritası çıkarmıştır. Bu kavram haritasında müfredat ile teknolojinin entegrasyonu; teknolojinin de müfredata eklenerek yer alması; karar sürecine okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin katılması ve bu sürece okul yöneticilerinin liderlik etmesi vurgulanmaktadır.

Şekil 1

Teknolojik Liderlik Kavram Haritası (Durnalı, 2018)



Teknoloji yapı olarak sürekli gelişen, yenilenen ve değişim içinde bulunan bir olgudur. Eğitim sistemlerinin teknolojide meydana gelen gelişmelere uyum sağlaması ve sürekli kendini yenileyerek gelişmesi gerekmektedir (Üstün ve Demirbağ, 2003). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda bu değişim ve gelişmelere paralel olarak eğitimin ve eğitim kurumlarının kendini yenilemesi ve geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Eğitimde teknolojiyi merkeze alacak teknoloji liderlerinin olması, yenilikçi uygulamaların ve davranışların sürdürülebilirliği oldukça önemli görülmektedir.

Yenilik Kavramı ve Yenilikçi Davranış

Alan yazını incelendiğinde yenilik kavramıyla ilgili birçok farklı şekilde tanımlama ve açıklama yer almaktadır. Yapılan tanımlamalarda daha çok yaratıcılık, tasarlama, teknikler oluşturma ve geliştirme üzerinde durulmuş ve özellikle süreç olduğu vurgulanmıştır.

Yenilik, yaşam standartlarını iyileştirmek için sorunlara ve beklentilere yaratıcı çözümler getirme ve bunları uygulama becerisidir (Kriemadis, 2018). Karşılaşılan sorunlarla başa çıkmak için yeni fikirler ve kavramlar, teknolojiler, teknikler ve yöntemler, biçimler, sistemler ve prosedürler arayışı olarak açıklanabilir (Bekkers, Edelenbos, ve Steijn, 2011). Crossan ve Apaydın (2010) yeniliği; yeni bir yönetim sisteminin kurulması, üretimde yeni tekniklerinin geliştirilmesi, yeni pazarların oluşturulması ve mevcut pazarların genişletilmesi, katma değer yaratan sosyoekonomik fikirlerin üretilmesi veya benimsenmesi, özümsenmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Yenilikçi davranış; yeni fikirlerin farkına varılması, oluşturulması, geliştirilmesi, uygulanması ve teşvik edilmesi süreci olarak ifade edilebilir. Dünyadaki hızlı teknolojik ve sosyal değişimler öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının gerekliliğini göstermektedir (Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015). Yenilikçi davranış, motivasyon ile problem çözme becerileri gibi kişisel kaynaklardan ve liderlik ile iş yeri grup ilişkileri gibi örgütsel faktörlerden etkilenir (Young, 2012). Çalışanların yenilikçi davranışını geliştirmek için sürekli öğrenmeye ve bilgi paylaşımına değer veren kurum kültürünü teşvik etmek, çalışanlara yetki devretmek ile çalışanlar arasında sosyal etkileşimler yaratmak oldukça önemli görülmektedir (Park, Song, Yoon, ve Kim, 2013).

Alan yazını incelendiğinde yenilikçi davranış süreci farklı şekillerde aşamalandırılmıştır. Jannsen (2000) yenilikçi davranış sürecini fikir üretme, fikri geliştirme ve fikri gerçekleştirme olarak üç kısımda aşamalandırmıştır. Luc Dorenbosch vd. (2005) yenilikçi davranış sürecini problemi tanıma, fikir üretme, fikir geliştirme ve fikri gerçekleştirme olarak dört bölümde aşamalandırmıştır. De Jong ve Den Hartog (2010) ise yaptığı çalışmalarda yenilikçi davranış sürecini; fikir keşfetme, fikri üretme, fikri destekleme ve fikri uygulama olarak aşamalandırmıştır. Yenilikçi davranış süreci yeni bir fikrin farkına varılarak keşfedilmesi durumunda başlar. Fikir keşfedildikten sonraki aşaması fikrin üretilmesidir. Üretilen fikirler her ne kadar bir gereksinimin giderilmesine yönelik boşluğu doldurmayı hedefleseler de başarıya ulaşıp ulaşmayacaklarının belirsiz olması ve bir uygulama maliyetinin olmasından dolayı bir direnç ortaya çıkar ve desteğe ihtiyaç duyarlar. Son aşamada yenilikçi davranışın gerçekleşmesi için fikrin uygulanması gerekir.

Yenilikçi bir örgüt olarak okullar; yeni fikirlerin oluşturulması ve uygulanmasını destekleyen, değişimi ve gelişimi benimseyen, karşılaşılan problemleri yeni yollar deneyerek çözebilen, riskten kaçınmayan, yeni fırsatları paydaşlarına sunan kurumlardır (Bodur ve Argon, 2019). Yeniliğin bir yaşam biçimi olduğu okullarda, iş birliğine önem veren yaratıcı bir ortam oluşturulur ve çalışanlarının yeniliklere odaklanması sağlanır (Naktiyok, 2007). Eğitim sisteminde yapılacak yenilikler uygulama ortamı olan okullarda gerçekleştirileceğinden öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumları son derece önemlidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeniliklere ayak uydurabilmeleri ve başarıyı yakalamaları ancak çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle kendilerini donatmaları ile mümkündür. (Kavrayıcı, 2021b; Sarpkaya ve ark., 2021). Öğretmenler yenilikçi davranışları ile okulunun gelişmesine katkı sağlayabilirler ve öğrencilerin farklı ihtiyaçları ile özelliklerini geliştirmek için yaratıcılıklarına yardımcı olarak, yeni stratejiler geliştirebilirler (Töre, 2019).

Arrufat, Santiuste ve Jimenez (2017) çalışmalarında okul yöneticilerinin güçlü bir teknoloji liderliğinin eğitimsel yeniliği etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Teknoloji liderliği ile yenilikçilik ve yenilikçi davranışlar arasındaki ilişkiler başka çalışmalarda da görülmektedir. Hsieh, Yen ve Kuan (2014) da müdürlerin teknoloji liderliğinin öğretimsel yenilikleri olumlu yönde etkilediği ve okul operasyonlarında öğretimsel yenilikleri hızlandırmak için müdürlerin etkili teknoloji liderliği uygulaması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız, Tüysüz ve Öztürk (2021) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yetkinlikleri algıları ile inovasyon yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Okul yöneticilerinin algısına göre yenilik yönetimi ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında yüksek seviyede ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bowen vd. (2013) de yüksek teknoloji eğitiminde eğitim müfredatlarının daha kapsamlı küresel eğitimi içermesi hem yenilikçilik hem de liderlik çalışmalarını yapı olarak içermesi ve yenilikçi eğitimsel ve teknolojik öğretim stratejilerinin uygulamalı kullanımını içermesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada da müdürlerin dijital ve dönüşümcü liderler olarak rollerinin yanı sıra çalışanları için yenilikçi bir kültürü desteklemedeki etkilerinin farkında olmalarının oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır (Domeny, 2017).

Bireylerin yaşamlarındaki her durumu etkileyen teknoloji; okul yöneticilerinin de teknoloji alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek, kendilerini teknolojik olarak geliştirmeleri gerektiği ihtiyacını oluşturarak her geçen gün bu ihtiyacın artmasına sebep olmaktadır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Günümüzde öğrencilerin bilgi teknolojilerini profesyonel ve akademik alanlarda kullanma, bilgiyi analiz etme ve yapılandırma becerisi, başarılı bir kariyere sahip olmaları için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin teknoloji alanındaki gelişmeleri yakından takip etmeleri, risk almaları ve yenilikçiliğe açık davranışlar sergilemeleri gereklidir. Bu gereklilikten hareketle bu araştırmada okullarda teknoloji liderliği ile yenilikçi davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği hangi düzeydedir?
- Öğretmen algılarına göre okul çalışanlarının yenilikçi davranışları hangi düzeydedir?
- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyi; cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdeme, okuldaki görev süresine ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen algılarına göre kurum çalışanlarının yenilikçi davranış düzeyi; cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdeme, okuldaki görev süresine ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinin teknoloji liderliği ile okuldaki yenilikçi davranış düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Okul müdürlerinin gösterdiği teknoloji liderliği öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği teknoloji liderliği düzeyi ile okul personelinin yenilikçi davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırma paradigması temelinde gerçekleştirilen ilişkisel tarama araştırmasıdır. İlişkisel tarama modeli meydana gelen olayın olduğu gibi betimlenerek, olaya etki eden değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2012). Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'nun 17.04 .2023 tarih ve 516524 sayılı izniyle gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Tuzla ilçesinde görev yapan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamuya ait 99 adet; ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 4.235 öğretmenden oluşmaktadır (Tuzla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, 2023). Örneklem seçiminde ise rastgele örnekleme yöntemlerinden evrendeki her bir kişinin örnekleme dâhil olma olasılığının eşit olduğu bir yöntem olan (Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2012) basit rasgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada evreni temsil edebilme gücüne sahip örneklemin belirlenmesinde güven aralığı %95 ve hata payı %5 olarak dikkate alınmış ve 4235 öğretmenden oluşan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 353 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda 386 öğretmene ulaşılmıştır. Uç değer olduğu belirlenen katılımcılar nedeniyle 373 katılımcının görüşü analize dâhil edilmiş ve 373 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	192	51.4
	Erkek	181	48.4
	Toplam	373	100
Yaş	20-30	25	6.7
	31-40	195	52.3
	41-50	115	30.8
	51 ve üstü	38	10.2
	Toplam	373	100
Eğitim Durumu	Lisans	287	76.9
	Lisansüstü	86	23.1
	Toplam	373	100
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	92	24.7
	11-20 yıl	180	48.3
	21-30 yıl	84	22.5
	31 ve üstü	17	4.6
	Toplam	373	100
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	167	44.8
	6-10 yıl	131	35.1
	11-15 yıl	48	12.9
	16 yıl ve üstü	27	7.2
	Toplam	373	100
Branş	Sınıf öğretmeni	67	18
	Branş öğretmeni	254	68.1
	Meslek öğretmeni	52	13.9
	Toplam	373	100

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan bir veri toplama aracıyla elde edilmiştir. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeği, üçüncü bölümde ise yenilikçi davranış ölçeği yer almaktadır.

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği: Akada ve Şahin Fırat (2022) tarafından geliştirilmiş 5'li Likert tipinde ve 28 maddeli bir ölçektir. "Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme", "Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı", "İş Birliği Odaklı Çalışma ve Vizyon", "Dijital Vatandaşlık" olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; öğretmeni güçlendirme ve öğretimi geliştirme alt boyutunda 0.93; okulda teknolojinin etkili ve güvenli kullanımı alt boyutunda 0.94; iş birliği odaklı çalışma ve vizyon alt boyutunda 0.92 ve dijital vatandaşlık alt boyutunda 0.86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirliğine ilişkin olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı; 0.97'tür. 5'li Likert tipinde olan ölçek için araştırma örnekleminde DFA gerçekleştirilmiş ve ölçeğin doğrulandığı gözlemlenmiştir ($\chi 2/df=2.12$; SRMR=0.064; RMSEA=0.074; NNNFI=0.91; CFI=0.93; GFI=0.96).

Yenilikçi Davranış Ölçeği: De Jong ve Den Hartog (2010) tarafından geliştirilmiş, Çimen ve Yücel (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5'li Likert tipinde ve 10 maddeli bir ölçektir. "Fikir üretme", "Araştırma", "Destekleme" ve "Uygulama" olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları fikir üretme alt boyutu için 0.61, araştırma alt boyutu için 0.82, destekleme alt boyutu için 0.90 ve uygulama alt boyutu için 0.89 iken ölçeğin toplamı için 0.93'tür. 5'li Likert tipinde olan yenilikçi davranış ölçeği için araştırma örnekleminde DFA gerçekleştirilmiş ve ölçeğin doğrulandığı gözlemlenmiştir ($\chi 2/df=2.76$; SRMR=0.028; RMSEA=0.79; NNNFI=0.96; CFI=0.93; GFI=0.91).

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak kontrol edilmiştir. Verilerin çarpıklık değerlerinin -0.45 ile -0.46 ile arasında, basıklık değerlerinin ise -0.66 ile -0.30 arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu değerlerin alan yazınında belirtilen referans değerler olan -1 ve +1 arasında olduğundan verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir (Huck, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılması nedeniyle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ve okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeyi algılarına ilişkin standart sapmadan ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Söz konusu iki değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi kullanılmış, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi öncesi kutu grafiği, z değerleri ve Mahalanobis uzaklığı incelenerek uç değerler analiz dışında bırakılmıştır. Kutu grafiğinde kutu dışında yer alan değerler (Büyüköztürk,2013), z değerlerinde 3'ten büyük olanlar (Çokluk vd., 2016); Mahalanobis uzaklığında ise .001'in altında kalan değerler uç değer olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ve okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır

Bulgular

Bu bölümde çalışmada bulunan amaç ve alt amaçlar doğrultusunda verilerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeyleri

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeğinin toplamına ve boyutlarına ilişkin algıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği Toplam, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	n	x̄	ss	Çarpıklık	Basıklık
İş Birliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	373	3.47	1.08	-0.475	-0.627
Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı	373	3.52	1.12	-0.527	-0.551
Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	373	3.42	1.14	-0.459	-0.690
Dijital Vatandaşlık	373	3.60	1.07	-0.547	-0.472
Toplam	373	3.47	1.06	-0.449	-0.662

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının ortalamaları, iş birliği odaklı çalışma ve vizyon boyutunda $\bar{x}$ =3,47; okulda teknolojinin etkili ve güvenli kullanımı boyutunda $\bar{x}$ =3,52; öğretmeni güçlendirme ve öğretimi geliştirme boyutunda $\bar{x}$ =3,42; dijital vatandaşlık boyutunda $\bar{x}$ =3,60 ve teknoloji liderliği ölçeğinin toplamında $\bar{x}$ =3.47 olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürleri "Dijital Vatandaşlık" boyutunda en yüksek düzeyde, "Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme" boyutunda ise en düşük düzeyde teknoloji liderliği sergilemektedir. Sonuçlara göre en yüksek ortalama olan dijital vatandaşlık boyutunda öğretmenlerin oldukça olumlu bir algıya sahip olduğu, öğretmenlerin dijital vatandaşlık farkındalığının yüksek olduğu ifade edilebilir. Özellikle dijital vatandaşlık ve teknolojinin etkili kullanımı konularında daha yüksek puanlar ve olumlu algılar dikkat çekmektedir. Bu da dijital dönüşümün ve teknoloji kullanımının eğitimde giderek daha fazla benimsenmeye başlandığı şeklinde yorumlanabilir. İş birliği odaklı çalışma ve vizyon ile öğretmeni güçlendirme konularında ise olumlu görüşler bulunmakla birlikte, diğer boyutlara göre biraz

daha düşük düzeyde bir algı söz konusudur. Dolayısıyla bu iki boyutun daha da geliştirilmesinin gerekliliği belirtilebilir.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Çalışanlarının Yenilikçi Davranış Düzeyi

Öğretmenlerin algılarına göre okul çalışanlarının yenilikçi davranış ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Yenilikçi Davranış Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	n	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Fikir Üretme	373	3,58	0,99	-0.458	-0.310
Araştırma	373	3,61	0,94	-0.395	-0.298
Destekleme	373	3,61	1,04	-0.496	-0.320
Uygulama	373	3,61	1,01	-0.459	-0.442
Toplam	373	3,60	0,93	-0.458	-0.305

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre okul çalışanlarının yenilikçi davranış ortalamaları, fikir üretme boyutunda $\bar{x}$ =3,58; araştırma boyutunda $\bar{x}$ =3,61; destekleme boyutunda $\bar{x}$ =3,61; uygulama boyutunda $\bar{x}$ =3,61 ve ölçek toplamında $\bar{x}$ =3,60 olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeyleri ölçeğin toplamına ve alt boyutlarına göre benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar katılımcıların yenilikçi davranışlar konusunda genel olarak olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Fikir üretme, araştırma, destekleme ve uygulama boyutları katılımcılar tarafından olumlu olarak algılanmaktadır. Elde edilen ortalamalardan bu süreçlerin birbirini tamamladığı sonucu çıkarılabilir. Katılımcıların yenilikçi fikirlerin yalnızca üretilmesi değil; aynı zamanda araştırılması, desteklenmesi ve uygulanması gerektiğini düşündüğünü belirtmek olanaklıdır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyi cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdeme, okuldaki görev süresine ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testleri ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testleri sonucunda cinsiyet (t=-0.92; p=0.35) ve eğitim

durumu (t=-0.75; *p*=0.55) değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda eğitim durumu fark etmeksizin kadın ve erkek öğretmenlerin müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin benzer algıları paylaştığı söylenebilir.

Araştırma sorusuna yönelik ANOVA analizleri sonucundaysa okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında yaş (F= 1.01; *p*=0.38), mesleki kıdem (F= 0.78; *p*=0.50), okuldaki görev süresi (F= 0.57; *p*=0.62) ve branş (F= 1.48; *p*=0.22) değişkenleri bağlamında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre öğretmenlerin müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algılarının yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Genel olarak araştırmanın bu bulguları, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine ilişkin öğretmen algılarının demografik ve mesleki değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, teknoloji liderliğinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ya da branş gibi bireysel özelliklerinden bağımsız olarak algılandığını göstermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin teknoloji liderliğine yönelik algılarının daha çok yöneticinin bireysel becerileri, okul kültürü ya da yönetim stratejileri ile ilişkili olabileceğini düşündürebilir. Demografik ve mesleki özelliklerin bu algı üzerinde etkili olmamasından hareketle, teknolojinin eğitimde "eşitleyici" bir rol oynayabileceği ve farklı gruplar arasında benzer bir algıya yol açabileceği ifade edilebilir.

Öğretmen algılarına göre okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeyi cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdeme, okuldaki görev süresine ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin okuldaki yenilikçi davranışlara yönelik algılarının çeşitli değişkenler bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testleri ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testleri sonucunda cinsiyet (t=1.83; *p*=0.32) ve eğitim durumu (t=-0.26; *p*=0.92) değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda eğitim durumu fark etmeksizin kadın ve erkek öğretmenlerin okuldaki yenilikçi davranış düzeylerine ilişkin benzer algıları paylaştığı söylenebilir.

Araştırma sorusuna yönelik ANOVA analizleri sonucundaysa okuldaki yenilikçi davranışlara ilişkin öğretmen algılarında yaş (F= 1.01; *p*=0.92), mesleki kıdem (F= 0.54; *p*=0.65), okuldaki görev süresi (F=0.39; *p*=0.76) ve branş (F= 0.67; *p*=0.51) değişkenleri bağlamında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre öğretmenlerin okuldaki yenilikçi davranış düzeylerine ilişkin algılarının yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Genel olarak araştırmanın bu bulguları okuldaki yenilikçi davranışlara ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve branş gibi demografik ve mesleki değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yenilikçi davranışların öğretmenler tarafından evrensel olarak algılandığını ve demografik faktörlerden bağımsız bir kabul gördüğünü göstermektedir. Bu nedenle yenilikçi davranışların okul kültürü, yönetim politikaları, eğitimde teknolojinin kullanımı ve mesleki gelişim fırsatları gibi daha yapısal faktörlerle ilişkili olduğu; bireysel demografik özelliklerin bu algı üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı sonucuna varılabilir. Öğretmenler arasındaki yenilikçi davranış algılarının homojen bir şekilde ortaya çıkması, eğitimde yenilikçi yaklaşımların daha kapsayıcı ve ortak bir değer olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği ile Okul Çalışanlarının Yenilikçi Davranış Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği ile Okul Çalışanlarının Yenilikçi Davranış Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi

	İş Birliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı	Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	Dijital Vatandaşlık	Teknoloji Liderliği	Fikir Üretme	Araştırma	Destekleme	Uygulama	Yenilikçi Davranış
İş Birliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	1									
Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı	.89**	1								
Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	.92**	.91**	1							
Dijital Vatandaşlık	.84**	.82**	.86**	1						
Teknoloji Liderliği	.97**	.93**	.91**	.91**	1					
Fikir Üretme	.61**	.59**	.62**	.65**	.64**	1				
Araştırma	.62**	.61**	.65**	.66**	.67**	.81**	1			
Destekleme	.68**	.68**	.69**	.71**	.72**	.76**	.85**	1		
Uygulama	.69**	.69**	.72**	.73**	.74**	.78**	.88**	.88**	1	
Yenilikçi Davranış	.70**	.69**	.72**	.74**	.74**	.88**	.95**	.93**	.96**	1

**p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır [r=0.74, p<0.01]. Yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile yenilikçi davranış alt boyutlarından; fikir üretme [r=0.64, p<0.01], araştırma [r =0.67, p<0.01], destekleme [r=0.72, p<0.01] ve uygulama [r=0.74, p<0.01] alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yenilikçi davranış düzeyleri ile müdürlerin teknoloji liderliği düzeyleri alt boyutlarından; iş birliği odaklı çalışma ve vizyon [r=0.70, p<0.01], okulda teknolojinin etkili ve güvenli kullanımı [r =0.69, p<0.01], öğretmeni güçlendirme ve öğretimi geliştirme [r=0.72, p<0.01], ve dijital vatandaşlık [r=0.74, p<0.01] alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Bu bulgular öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin okuldaki yenilikçi davranışlara ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerindeki 1 birimlik artışın öğretmenlerin okuldaki yenilikçi davranışlara ilişkin algılarında .74 birimlik artışa neden olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri arttıkça okuldaki yenilikçi davranışların da arttığı ifade edilebilir.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliğinin Öğretmenlerin Yenilikçi Davranış Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Okul müdürlerinin gösterdiği teknoloji liderliğinin öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Müdürlerin gösterdiği teknoloji liderliğinin öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliğinin Öğretmenlerin Yenilikçi Davranış Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	β	t	*p*
Sabit	1.327	0.111	-	11.984	0.000
Teknoloji Liderliği	0.657	0.030	0.746	21.556	0.000
		R=0.746	R^2=0.556	F=464.663	*p*=0.000

Bağımlı Değişken= Yenilikçi Davranış

Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri: 0.556 olarak hesaplanmıştır ($R= 0.46$; $R^2 = 0.556$; $p<0.05$). Bu değer, yenilikçi davranış değişkeninin (varyansın) %55,6'nın modeldeki bağımsız değişken, yani okul müdürlerinin teknoloji liderliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dâhil edilen bağımsız değişkenin β katsayısı= 0,746'dır ($p<0.05$). Standart hâle getirilmiş bu katsayıya göre; teknoloji liderliğindeki her bir birim artış, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarında %74.6'lık bir artışa karşılık gelmektedir. Buna göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının yüksek düzeyde bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, okul müdürlerinin teknoloji liderliği seviyesinin, öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinde büyük oranda yordayıcı ve açıklayıcı bir güce sahip olduğunu göstermektedir. Teknoloji liderliği arttıkça öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeyleri de belirgin şekilde yükselmektedir. Bununla birlikte, modelin anlamlı ve güçlü bir ilişki sunduğu (R^2=0.556, $p<0.001$) göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği sergilemelerinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamaları geliştirme ve uygulama süreçlerine önemli katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya göre okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin öğretmen algılarına göre "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin teknoloji liderliğini büyük oranda gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler, okul müdürlerinin teknoloji liderliği alt boyutlarının (öğretmeni güçlendirme ve öğretimi geliştirme, okulda teknolojinin etkili ve güvenli kullanımı, iş birliği odaklı çalışma ve vizyon ile dijital vatandaşlık) tümünde yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler müdürlerinin en fazla dijital vatandaşlık alt boyutunu, en az ise öğretmeni güçlendirme ve öğretimi geliştirme alt boyutunu sergiledikleri görüşündedirler.

Alan yazını incelendiğinde benzer şekilde; Tünel (2023), Kurt (2019), Gürsel (2020) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde (Can, 2008; Görgülü, 2013; Şahin, 2016) okul yöneticilerinin teknoloji liderliklerini iyi düzeyde sergiledikleri bulgularına ulaşmışlardır. Thannimalai ve Raman (2018) araştırmalarında okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı olarak Teke (2019) ve Gençay (2018) yöneticilerin sergiledikleri teknoloji liderliğinin orta düzeyde olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Araştırmaya göre okul çalışanlarının yenilikçi davranışları öğretmen algılarına göre "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, okul çalışanlarının yenilikçi davranışları büyük oranda gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler, yenilikçi davranış alt boyutlarının (fikir ürütme, araştırma, destekleme ve uygulama) tümünü yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmektedirler.

Alan yazınında okullarda yenilikçi davranış düzeyini belirlemeye yönelik pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Töre (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerini belirlemeye çalışmış ve çok yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Özalp ve Çetin (2022) "Öğretim Elemanlarının Yenilikçi Davranışlarının Aracı Rolü"nü araştırmış ve öğretim elemanlarının yenilikçi davranış düzeylerini benzer şekilde yüksek bulgusuna ulaşmışlardır. İsmail ve Mydin (2019) Malezya özelinde, Hasiao vd. (2011) ise Tayvan özelinde gerçekleştirdiği öğretmenlerin yenilikçi iş davranış düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalarında orta düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve branş bazında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler, yöneticilerinin teknoloji liderliğinin farklı değişkenlerde benzer şekilde olduğunu düşünmektedirler.

Alan yazınında Teke (2019), Görgülü (2013), Gürsel (2020) ve Kurt (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlilik düzeyinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Fakat Tünel (2023) bazı demografik özelliklerde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeyinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve branş bazında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre farklı demografik özellikteki öğretmenler okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeyinin benzer şekilde olduğunu düşünmektedirler.

Alan yazınına bakıldığında okul çalışanlarının yenilikçi davranışlarının demografik özelliklere göre değişimini inceleyen pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Fakat Töre (2019) mesleki kıdeme göre okullardaki yenilikçi davranışın değişmediği bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmen algılarına göre elde edilen bulgular doğrultusunda okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre okul müdürlerinin sergiledikleri teknoloji liderliği artıkça okul çalışanlarının sergiledikleri yenilikçi davranışlar da artmaktadır.

Benzer şekilde teknoloji liderliği alt boyutlarının tümü ile yenilikçi davranış alt boyutlarının tümü arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Alt boyutlar arasında en düşük ilişki teknoloji liderliği alt boyutlarından "Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı" ile yenilikçi davranış alt boyutlarından "Fikir Üretme" arasında saptanmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek ilişki ise teknoloji liderliği alt boyutlarından "Dijital Vatandaşlık" ile yenilikçi davranış alt boyutlarından "Uygulama" arasında saptanmıştır.

Alan yazınında okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile okul çalışanlarının yenilikçi davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Fakat Yıldız, Tüysüz ve Öztürk (2021) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yetkinlik algıları ile inovasyon yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Okul yöneticilerinin algısına göre yenilik yönetimi ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında yüksek seviyede ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hsieh vd. (2014) müdürlerin teknoloji liderliği, yenilikleri öğretme ve öğrencilerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmışlardır. Müdürlerin teknoloji liderliğinin öğretim inovasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Arrufat vd. (2017) yaptıkları araştırma ile teknoloji tabanlı eğitim inovasyonu modeli geliştirmeye çalışmışlardır. Çalışmalarında ortaokullarda liderlik, teknoloji ve yenilik arasındaki bağlantıyı belirlemeye çalışmışlardır. Okul yöneticilerinin güçlü bir teknoloji liderliğinin eğitimsel yeniliği etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Domeny (2017) okul müdürünün dijital liderliğinin öğretmenlerin okuldaki dijital uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada; "Teknoloji entegrasyonu genişlemeye devam edeceğinden müdürlerin dijital ve dönüşümcü liderler olarak rollerinin yanı sıra çalışanları için yenilikçi bir kültürü desteklemedeki etkilerinin farkında olmaları çok önemlidir." sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen algıları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin, okul çalışanlarının yenilikçi davranış düzeylerini anlamlı bir şekilde yüksek düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin teknoloji liderliği, okul çalışanlarının yenilikçi davranışların %55,6'sını açıklamaktadır. Okullarda yöneticilerin teknoloji liderliği göstermeleri, öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeylerini arttıran bir etken olduğu söylenebilir.

Teknolojideki gelişmeler hayatın her alanını etkilemiş, eğitim örgütleri de bu değişimlerden doğrudan etkilenmiştir. Eğitimde küresel bir bakış açısı, politikaların yenilenmesi ve değişiklikler, okullardan daha yüksek beklentilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okullar arasında artan rekabet; yeni eğitim yaklaşımlarının doğmasını, okul müdürlerinin üstlenmesi gereken rollerin giderek çeşitlenmesini sağlamıştır. Bu beklentilerin artışıyla birlikte, etkili ve verimli öğrenme ortamlarının oluşturulması için okul müdürlerinin teknoloji kullanımında

liderlik rolü üstlenmeleri gerektiği daha iyi anlaşılmaktadır. Artık okul müdürlerinin sadece yönetim görevlerine odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda kurumlarını gelişen teknolojiye ne kadar entegre ettikleriyle de ilgilenmesi gerektiğini ifade etmek olanaklıdır. Okullarda sergilenen teknoloji liderliğinin, örgüt kültürünü olumlu yönde etkileyerek yenilikçi davranışları teşvik edeceği düşünülebilir. Okullarda yenilikçi davranış, eğitim sisteminin sürekli değişen ve gelişen dinamiklerine uyum sağlaması için kritik bir öneme sahiptir. Yenilikçilik, eğitim kurumlarında sadece teknolojik gelişmelerin entegrasyonunu değil; aynı zamanda pedagojik yaklaşımların, yönetim stratejilerinin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin sürekli gözden geçirilmesini ve yenilenmesini gerektirmektedir. Yenilikçi davranış sergileyen okulların ve eğitimcilerin öğrenme ortamlarını geliştirme, öğrenci motivasyonunu artırma ve değişen toplumun gereksinimlerine yanıt verme konusunda daha başarılı olabileceğini belirtmek olanaklıdır.

Öneriler

Alan yazınında okullarda yenilikçi davranışlara ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu alanda daha fazla çalışma yapılması okullarda yenilikçi davranışların oluşmasına katkıda bulunabilir.

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri uluslararası standartlar göz önünde bulundurularak yeniden test edilebilir ve okul yöneticisi seçimlerinde teknoloji liderliği yeterlikleri aranabilir. Fakat okullarda yenilikçi davranışları etkileyen farklı nedenler de bulunmaktadır. Yenilikçi davranışları artırmak için bunları etkileyen farklı nedenler de araştırılabilir.

Özellikle okullardaki en büyük paydaşlardan öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının artmasını sağlayacak ortamların yaratılması öğrencilerin de yenilik sürecine ilişkin yaşamsal deneyimler oluşturmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının artırılmasına yönelik eğitimler düzenlenebilir. Yenilik sürecinin oluşturulması için okullarda; yeni fikirleri destekleyen uygulamalar, gelenekselliğin ve durağanlığın dışına çıkılmasını sağlayacak faaliyetler, farklı görüş ve fikirlere saygı duyulması, yeni fikirlerin uygulanmasının desteklenmesi öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının artmasını sağlayabilir.

Araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesinde bulunan devlet okullarının sınırlılığında gerçekleştirilmiştir. Devlet okulları ve özel okulların beraber yer aldığı, devlet okulları ile özel okullar arasında öğretmen algılarında farklılıklar olup olmadığının incelendiği bir araştırma yapılabilir. Araştırma farklı bölgelerde de yapılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırmada öğretmenlerden elde edilen veriler, zamanın bir bölümünde (cross-sectional data) sadece tek seferde değişkenler üzerinde yalnızca var olan duruma ilişkin betimleyici bir özellik taşımaktadır. İlişkisel tarama modeli temelinde desenlenmiş araştırmalar, var olan durumu betimlemeyi ve çeşitli değişkenlerle karşılaştırmayı amaçladığından süreç içerisindeki gelişimi ya da değişimi ortaya koymaktan uzaktır. Bu nedenle, durağan olmayan bir kavram olan, bağlamlara ve zamana bağlı olarak değişen olgular olan teknoloji liderliği ve yenilikçi davranışın zaman içerisindeki değişimlerin belirlenmesi adına boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Her ne kadar nicel araştırmalar genellenebilirlik özelliği taşısa da olguları ve kişilerin deneyimlerini derinlemesine inceleme özelliğine sahip değildir. Bu bağlamda kişilerin bu konudaki deneyimlerinin anlaşılmasını sağlayabilecek fenomenolojik çalışmalar ve karma yöntem araştırmaları yapılabilir.

Extended Summary

Introduction

Education systems, which are formed by the practices and understandings of human development in societies, emerge, change, and transform as a reflection of certain needs by operating around certain goals. It is possible to say that nowadays societies put the idea of innovative thinking and technology at the central mainstream of education systems. Information Technologies have significant role on social changes through educational experiences (Sincar, 2015). Rapid growth of information technologies leads numerous developments in labor force and social area. The Ministry of National Education works to follow these developments and incorporate information technologies into the education system. In this context, school administrators are expected to take on the role of technological leadership, which involves the effective use of information technologies in educational environments in addition to the execution of educational activities.

According to Ferrari, Cachia and Puine (2009), educational administrators and teachers are expected to be open for innovative instruction activities and to exhibit innovative behaviors. Therefore, educational organizations are expected to put forward innovative solutions for global competitive market problems and to adapt themselves with technologies (Tunca,2012). There are relationships between technology leadership and innovation and innovative behaviors in the

literature. Arrufat, Santiuste, and Jimenez (2017) remarked that strong technology leadership of school administrators is a factor affecting educational innovation. In another study, Hsieh, Yen, and Kuan (2014) founded that principals' technology leadership positively influences instructional innovation and that principals should implement effective technology leadership to accelerate instructional innovation in school operations. Technology, which affects every aspects of life, creates the need for school administrators to closely follow the developments in the field of technology and to develop themselves technologically (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, & Dalgıç, 2011). Today, students' ability to use information technologies in professional and academic fields has great importance for them to have a successful career. For this reason, it is necessary for school administrators to closely follow the developments in the field of technology, take risks and exhibit behaviors open to innovation. Based on this necessity, this study aims to examine the relationships between technology leadership and innovative behaviors in schools. In line with this general purpose, answers to the following questions are sought:

- According to teachers' perceptions, what is the level of technology leadership competencies of school administrators?
- According to teachers' perceptions, what is the level of technology leadership of school principals?
- According to teachers' perceptions, what is the level of innovative behaviors of school staff?
- According to teachers' perceptions, does the level of technology leadership of school principals show a significant difference according to gender, age, educational status, professional seniority, length of service in the school and branch?
- According to teachers' perceptions, does the level of innovative behavior of school staff show a significant difference according to gender, age, educational status, professional seniority, length of service in the school and branch?
- Is there a relationship between school principals' technology leadership and innovative behaviors at school?
- Is the technology leadership of school principals a significant predictor of innovative behaviors of school staff?

Methodology

The research is a correlational survey research based on quantitative research paradigm. Correlational survey model is a research model that aims to determine the existence and degree of the relationship between the variables affecting the event and the description of the variables of the event (Fraenkel et al., 2012; Karasar, 2012). The population of the study consists of 4235 teachers working in the Tuzla district of Istanbul in the 2022-2023 academic year, working in 99 public primary, secondary and secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education (Tuzla Millî Eğitim Müdürlüğü, 2023). In sample selection, simple random sampling method was used. Hence, 386 teachers constituted the sample of the study.

Findings

The mean of technology leadership of educational administrators' competencies via teachers' perception, for collaborative working and vision is $\bar{x}$ =3.47; for Effective and Safe Usage of Technology at Schools is $\bar{x}$ =3.52; for empowerment of teachers and improvement of instruction is $\bar{x}$ =3.42; digital citizenship is $\bar{x}$ =3.60 and for whole scale is $\bar{x}$ =3.47. According to teachers' perceptions, school administrators show technology leadership competencies highest in the digital citizenship factor and lowest in the empowerment of teachers and improvement of instruction factor. Means for innovative behaviors of school staff are $\bar{x}$ =3.58 in the idea generation dimension, $\bar{x}$ =3.61 in the idea exploration dimension, $\bar{x}$ =3.61 in the idea championing dimension, $\bar{x}$ =3.61 in the idea implementation dimension and $\bar{x}$ =3.60 in the total scale. According to teachers' perceptions, the innovative behavior levels of school staff are similar in terms of the total and sub-dimensions of the scale. Besides, the scores revealed that according to teachers' perceptions, there is a high positive relationship between technology leadership competencies of educational administrators and teachers' innovative behavior levels [r=0.74, p<0.01]. Moreover, technology leadership of educational administrators is a high-level predictor of teachers' innovative behaviors.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The results of the research revealed similarities with other researches in the literature. Tünel (2023), Kurt (2019), Gürsel (2020) concluded that school

administrators' technology leadership competencies are at a high level in their studies. Similarly, (Şahin, 2016; Görgülü, 2013; Can, 2008) found that school administrators exhibited a good level of technology leadership. Thannimalai and Raman (2018) stated in their research that the level of technology leadership of school administrators is high. Differently, Teke (2019) and Gençay (2018) found that the technology leadership exhibited by administrators was at a medium level.

The research was conducted within the limitation of public schools in Tuzla district of Istanbul province. A study can be conducted in which public and private schools are included together and whether there are differences in teacher perceptions between public and private schools can be examined. The research can also be conducted in different regions and the results obtained can be compared.

The study was conducted with a quantitative research design. More detailed studies can be conducted using qualitative and mixed methods.

Yazar Katkıları: Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'nun 17.04 .2023 tarih ve 516524 sayılı izniyle gerçekleştirilmiştir.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

Akada, T., ve Şahin Fırat, N. (2022). ISTE-A 2018 Standartlarına dayalı olan okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(2), 1262-1289

Arrufat, M. J., Santiuste, E., and Jiménez, R. L. (2017). School technology leadership in a Spanish secondary school: The TEI model. *Improving Schools, 20*(3), 247-263

Bekkers, V., Edelenbos, J., and Steijn, B. (2011). Linking innovation to the public sector: Contexts, concepts and challenges. *Innovation in the public sector: Linking capacity and leadership*, 3-32.

Bowen, E. E., Bertoline, G. R., Athinarayanan, R., Cox, R. F., Burbank, K. A., Buskirk, D. R., & Küçükönal, H. (2013). Global technology leadership: A case for innovative education praxis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 75, 163-171.

Büyüköztürk, S. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı,* Eskişehir, 1053-1057.

Crossan, M. M., & Apaydin, M. (2010). A multi-dimensional framework of organizational innovation: *A systematic review of the literature. Journal of management studies, 47*(6), 1154-1191.

Çelik, G. (2021). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD), 1*(1), 29-41.

Chang, I. H., Chin, J. M., & Hsu, C. M. (2008). Teachers' perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology and Society, 11*(4), 229–245.

Çimen, İ. ve Yücel, C. (2017). Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 6* (3), 365-381.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

De Jong, J.P.J. & Den Hartog, D.N. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and Innovation Management, 19*(1), 23-26.

Domeny, J. V. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools* (Doctoral dissertation, Southwest Baptist University).

Dorenbosch, L., Engen, M. L. van, & Verhagen, M. (2005). On-the-job Innovation: The Impact of Job Design and Human Resource Management through Production Ownership. *Creativity and Innovation Management, 14*(2), 129–141.

Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. *JRC Technical Notes.* Publication of the European Community.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Gençay, A. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ait yeterlikleri (Keçiören ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Gökoğlu, S. ve Çakıroğlu Ü. (2014). Bir teknoloji lideri olarak bilişim teknolojileri öğretmeni. *II. International Instructional Technologies andTeacher Education Symposium Proceedings.* 20-22 May, Afyonkarahisar.

Görgülü, D. (2013). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Gürsel, R.S. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 16*(4), 537-577.

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 97-121.

Hasiao, H.C., Chang, J. C. , Tu, Y. L. & Chen, S.C. (2011) The Influence of Teacher Self Efficacy on Innovative Work Behavior, *International Conference on Social Science and Humanity*, Vol:5, pp.233-237

Hsieh, C. C., Yen, H. C., & Kuan, L. Y. (2014). *The Relationship among Principals' Technology Leadership, Teaching Innovation, and Students' Academic Optimism in Elementary Schools.* International Association for the Development of the Information Society.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6. baskı). Boston: Pearson.

Ismail, A. & Mydin, A. (2019). *The Impact of Transformational Leadership and Commitment on Teachers' Innovative Behaviour. In 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018).* Atlantis Press.

ISTE, (2023). *Iste standards: education leaders.* https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-education-leaders

Janssen, O. (2000). *Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*(3), 287–302.

Kavrayıcı, C. (2021a). Okullarda örgütsel adalet algısının yordayıcısı olarak etik liderlik. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1076-1086.

Kavrayıcı, C. (2021b). Metaphoric Perceptions of Pre-service Teachers about the Concepts of "School Principal" and "Education System". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12 (2), 222-248.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*, (23. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Kriemadis, T. (2018). Innovation, creativity, new product development processes and the role of science parks. *Innovation and Capacity Building: Cross-disciplinary Management Theories for Practical Applications*, 231-253.

Kurt, İ. (2019). *Öğretmenlerin lise okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin görüşleri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB. (2014). http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1727.pdf

MEB.(2018).http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf sayfasından erişilmiştir.

Naktiyok, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 21*(2), 211-230.

Özalp, U. & Çetin, M. (2022). Academic Intellectual Capital Scale: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Assessment Tools in Education, 9*(1), 138-164.

Park, Y. K., Song, J. H., Yoon, S. W., & Kim, J. (2013). Learning organization and innovative behavior: The mediating effect of work engagement. *European Journal of Training and Development, 38*(1/2), 75-94.

Sarpkaya, R., Erdem, A. R., Demirtaş, H., Arslan, H., Akçadağ, T. ve Kayıkçı, K. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sincar, M. (2015). Teknoloji liderliği. Editör: *N. Konan, Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları (s: 21-41).* Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, C., Demir, F. ve Bilen, Ö. (2016). Üniversite yöneticilerinin kurumlarındaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1).

Üstün, A. ve Demirbağ, H. (2003). *Sınıfta demokratik disiplin anlayışı. Eğitim Araştırmaları, 3*(11), 87-95

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S.(2013). *Using Multivariate Statistics (6th. ed.)*.Pearson, Boston.

Teke, S. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Thannimalai, R., & Raman, A. (2018). The influence of principals' technology leadership and professional development on teachers' technology integration in secondary schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 15*(1), 203-228.

Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: *A literature review. Review of Educational Research, 85*(3), 430-471.

Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Töre, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences, 14*(4), 1761-1773.

Tuzla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü (2023), (Erişim tarihi: 23.03.2023) https://tuzla.meb.gov.tr/www/tuzla-ilce-milli-egitim-mudurlugu/icerik/684

Tünel, S. (2023). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliği ile okuldaki yenileşme iklimi arasındaki ilişki* Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, B. B., Tüysüz, H. ve Öztürk, M. (2021). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile yenilik yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 16*(3).

Young, L., D. (2012). How to promote innovative behavior at work? The role of justice and support within organizations. *The Journal of creative behavior, 46*(3), 220-243.

Ders Kitaplarının Genel ve Biçimsel Özelliklerinin Tarihsel İncelemesi: Lise Fizik Ders Kitapları Örnekleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Arzu ARSLAN BUYRUK[1]

1 Doktor Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, arzfizik@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8892-6972

Gönderilme Tarihi: 19.08.2024 Kabul Tarihi: 11.07.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1535904

Atıf: "Arslan Buyruk, A. (2025). Ders kitaplarının genel ve biçimsel özelliklerinin tarihsel incelemesi: Lise fizik ders kitapları örnekleri. *Millî Eğitim, 54*(247), sayfa 1569-1612. DOI: 10.37669/milliegitim.1535904"

Öz

Bu araştırmada, lise fizik ders kitaplarının genel ve biçimsel özelliklerinin tarihsel olarak nasıl değiştiği ve bu değişimin muhtemel sebepleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, 1929-2018 yılları arasında yayımlanan ve değişen fizik programlarına tabi 10 adet lise 1 üstü fizik ders kitabı araştırma kapsamına alınmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan araştırmada kitapların ücretlendirilmesi, boyutları, kâğıt kalitesi, yazar sayısı, içeriği destekleyen ögelerin bulunup bulunmadığı; renklendirme özellikleri, kullanılan başlıklar ve kitabın giriş kısmında yer alan ögeler incelenmiştir. Ayrıca kitapların diğer dönemlerden farklılaşan, döneme özgü özellikleri de değerlendirilmiştir. Kitapların genel ve biçimsel incelemesi, dönemin teknolojik, ekonomik koşulları ve eğitim yaklaşımları hakkında bilgi sunmuştur. Kitapların genel ve biçimsel özellikleri üzerinde dönemin teknolojik, pedagojik ve ekonomik şartlarının etkili olduğu görülmüştür. Üçüncü hamur kâğıdı, ikinci hamur kâğıdı, birinci hamur kâğıdı (son üç kitap) olmak üzere kitapların kâğıt kalitesinin zamanla daha iyi hâle geldiği, yazı ve görsellerde renklendirmenin arttığı, kitabın giriş ve ek destek ögelerinin de daha yoğun olduğu sonucuna varılmıştır. Kitapların ek bilgi ögeleri, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği programların yazımında yoğun şekilde yer almıştır. Zamanla kitaplarda kitap yazarlarının yanı sıra, kitabın tasarımında emeği geçen uzmanların isimlerine de yer verilmiştir. Son incelenen kitapta dijitale uyumlu ögelerin bulunduğu tespit edilmiştir. Gelecekte yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin ders kitaplarını etkileyebileceği öngörülmüştür. Fizik ders kitaplarının tarihsel incelenmesinin, fizik eğitimi tarihi alanında önemli veriler sağladığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *fizik eğitimi, ders kitaplarının tarihi, biçimsel özellikler, ders kitabı yönergeleri ve standartları*

*Bu araştırma yazarın "Fizik Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme" adlı doktora tezinin bir kısmından yararlanılarak oluşturulmuştur. Ayrıca EJER2024 Kongresinde "Fizik Ders Kitaplarının Biçim Özelliklerinin Değişiminin Tarihsel Olarak İncelenmesi" adıyla sözlü bildiri yapılmıştır.

Historical Review of General and Formal Features of Textbooks: Examples of High School Physics Textbooks

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study explored the historical evolution of high school physics textbooks' general and physical properties and the possible reasons behind these changes. Ten physics textbooks for 2nd-3rd grades, published between 1929 and 2018 and shaped by changing physics curricula, were analyzed through document review. The analysis examined the textbooks' pricing, dimensions, paper quality, number of authors, appendices, coloring features, titles, and introductory elements. Period-specific features that distinguished these textbooks from others were also evaluated. The findings revealed that textbooks reflect their respective periods' technological, economic, and educational conditions. Over time, paper quality improved from newsprint to lightly glazed paper and high-grade pulp, and the use of color in text and visuals increased. Textbooks incorporating constructivist approaches contained more comprehensive introductory sections and appendices. Later textbooks also included the authors' names and the contributors responsible for design and language elements. The final textbook featured digitally compatible components, such as integration with modern technologies. The study concluded that textbooks' physical characteristics offer valuable insights into the evolution of educational practices and technological changes. Emerging technologies like artificial intelligence and augmented reality are expected to transform textbooks' design and functionality further. The historical examination of these materials provides critical data for understanding the development of physics education.

Keywords: *physics education, history of textbooks, formal features, textbook regulations*

Giriş

Ders kitapları, öğretim programlarının hedeflerini destekleyen temel materyallerdir. Öğretim programlarının içeriğini sunarken dönemin kültürel, politik ve ideolojik değerleri hakkında da veri sunmaktadır (Aslan, 2010; Gündüz, 2019; Issitt, 2004).

Fizik dersi zor bir ders olarak algılanmaktadır (Aycan ve Yumuşak, 2003; Ayvacı ve Bebek, 2018). Fizik gibi zor algısı olan derslerde kitapların biçimsel özellikleri, öğrencinin kitabı kullanımı açısından önemlidir (Arıkan vd., 2017; Güneş, 2022; Karadağ vd., 2013). Biçimsel özelliklerden başlık yapıları, içindekiler bölümü, görsel-numaralandırmalar ve vurgulama gibi unsurlar metnin bütünlüğünü ve okunabilirliğini artırmaktadır (Hartley, 2004). Kitapların kâğıt kalitesi ve dayanıklılığı da öğrenciler ve öğretmenler için önemlidir (Kaptan ve Kaptan, 2005; Keleş, 2001). Kitabın boyutu ve ağırlığı, öğrenciler tarafından

kullanım zorluğu açısından değerlendirilmekte; büyük ve ağır kitaplar olumsuz algılanmaktadır (Kirk vd., 2001; Schultz, 1989). Sözlük, dizin, kaynakça gibi düzenlemeler ise bilgiye erişimi kolaylaştırmakta; eksiklikleri ise kullanım tercihlerini olumsuz etkilemektedir (Güneş, 2022; Ogan Bekiroğlu, 2007).

Türkiye' de ders kitaplarının hazırlanması, yazımı ve dağıtımı devletin denetiminde şekillenmiş, bu süreçte çeşitli yasal düzenlemeler ve standartlar belirleyici olmuştur. Ders kitaplarının içerik ve biçimsel özelliklerini belirleyen düzenlemeler aşağıda sunulmuştur.

1. 1933 (2259 sayılı Kanun): Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında çıkarılan bu Kanun ile ders kitaplarının yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp tek merkezden dağıtılması kararlaştırılmıştır (Resmî Gazete, 1933).
2. 1949 (5429 sayılı Kanun): Bu Kanunda öğretmenlerin ve özel yayınevlerinin, Bakanlık denetimiyle kitap yazabileceği belirtilmiştir. Aynı yıl yayımlanan genelgede, kitaplarda fihrist, bibliyografya, görsel kullanımı, terimlerin yazımı ve kâğıt kalitesi gibi biçimsel unsurların detayları açıklanmıştır (Resmî Gazete, 1949).
3. 1992 (TS10220): Türk Standartları Enstitüsü tarafından yayımlanan bu standartta, ders kitaplarının boyutu, cilt tipi, kapak bilgileri, yazı puntoları gibi fiziksel özellikleri ayrıntılı şekilde tanımlanmış; her sınıf düzeyi için yazı büyüklüğü gibi detaylara yer verilmiştir (TSE, 1992).
4. 1995 Yönetmeliği: Ders kitabı "basılı eser" olarak tanımlanmış; görsel unsurların yanı sıra kültürel ve demokratik değerlere uygun başlıklar, sorular ve okuma parçalarının bulunması zorunlu tutulmuştur (Resmî Gazete, 1995).
5. 2004 Yönetmeliği: Kitap tanımı genişletilerek "eğitim aracı" kavramı getirilmiş; estetik görünüm, görsel kullanım ve anayasaya uygunluk gibi biçimsel özellikler vurgulanmıştır (Resmî Gazete, 2004).
6. 2006 Yönergesi: Kitap içeriğinde paragraf aralıkları, yazı boyutları, sözlük, kaynakça gibi bölümlerin gerekliliği açıklanmış; alternatif ölçme araçlarının kitaba dâhil edilmesi önerilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2006).
7. 2009 Yönetmeliği: Kitabın basım yeri ve ISBN numarasının iç kapakta belirtilmesi zorunlu kılınmış; 2006 Yönergesindeki biçimsel kriterler aynen korunmuştur (Resmî Gazete, 2009).
8. 2012 Yönetmeliği: Ders kitabı tanımı güncellenmiş; sesli ve zenginleştirilmiş içeriklerin kullanımı, kitapta görev alan uzmanların isimlerine yer verilmesi ve çeşitli görsel unsurların standartlara uygun olması gerektiği vurgulanmıştır

(Resmî Gazete, 2012).

9. 2021 Yönetmeliği: Ders kitabı basılı ya da dijital ortamda okutulacak "model prototip" olarak tanımlanmıştır. Bu gelişme, dijitalleşmenin ders kitabı tanımını dönüştürdüğünü göstermektedir (Resmî Gazete, 2021).

Ders kitaplarına ilişkin yönetmelik, yönerge ve standartların; bulunduğu dönemin basım teknolojisinin gelişmesi ve değişmesi, yayınevinin devlet veya özel girişimciler olup olmaması, eğitimde yeni yaklaşımların benimsenmesi, ders kitabı tasarımlarında olması gereken bilgilerin artması, kitapların yazımı ve ücretlendirilmesi gibi hususların değişmesi gibi pek çok nedenden dolayı güncellendiği sonucuna varılabilir. Yönerge ve yönetmeliklerde, ders kitabı tanımlarının zaman içinde değiştiği görülmektedir. Örneğin 1995'te 'basılı eser' olarak tanımlanan ders kitabı, 2004'te 'eğitim aracı', 2009'da 'kurulca uygun bulunan okutulan kitap' ve 2021'de dijitalleşmenin etkisiyle 'dijital veya model prototipi' olarak tanımlanmıştır. Teknolojinin gelişimi ve dijitalleşmenin artmasıyla, ders kitabı tanımının gelecekte de değişeceği öngörülebilir.

Bu araştırmada, lise fizik ders kitaplarının genel ve biçimsel özelliklerinin zaman içinde nasıl ve neden değiştiği, tarihsel bir yaklaşımla örnek kitaplar üzerinden incelenmiştir. Literatürde, farklı ders ve sınıf düzeylerine ait çok sayıda ders kitabı incelemesi bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğu, kitabı kullanan öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayanmaktadır (Arıkan vd., 2017; Arslan vd., 2012; Atıcı vd., 2007; Karadağ vd., 2013; Karamustafaoğlu & Üstün, 2005; Kotluk, 2012; Mirzalar-Kabapınar, 2013; Şimşek vd., 2011; Tunç, 2005). Bazı araştırmalarda ise kitapları değerlendirmek amacıyla özel ölçekler geliştirilmiş ya da belirli kriterler sıralanmıştır (Çepni vd., 2001; Hartley, 2004; Kavaz, 2006; Keleş, 2001; Ogan-Bekiroğlu, 2007). İçerik, okunabilirlik ve görsel düzenlemeler gibi ögelere odaklanan çalışmalar da literatürde yer almaktadır (İdin ve Yalaki, 2016; Kırbaşlar ve İnce, 2010; Koçyiğit ve Pektaş, 2017; Stylianidou, 2002; Penney, 2000; Yıldız vd., 2021).

Uluslararası alanda da benzer incelemeler yapılmıştır. Ververs (2016), Hollanda'da 40 yıl boyunca değişen fizik ders kitaplarını, öğretim programlarının kitap başlıkları ve içerdiği etkinlikler üzerindeki etkisi bağlamında incelemiştir. Bansiong (2019) ise Filipinli öğrencilere yönelik ders kitaplarını baskı kalitesi, düzen, ciltleme ve işlevsellik açısından değerlendirmiştir. Bu çalışmalar, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde, ders kitaplarının değerlendirilmesinde dikkate alınabilecek ölçütlerin oluşmasına katkı sağlamıştır.

Fizik ders kitaplarına odaklanan çalışmalar da literatürde yer almakta olup özellikle kitapların fiziksel ve biçimsel gelişimi üzerine bilgiler sunulmuştur. Örneğin Gülyurdu (2013) kitapların boyutu, yazar sayısı, sayfa sayısı ve kâğıt rengi gibi fiziksel özelliklerini derlemiştir. Keleş (2001) değerlendirme ölçeğini öğretmen görüşleriyle uygulamış, Ogan-Bekiroğlu (2007) ise aynı yıl yayımlanmış farklı yayınevlerine ait fizik kitaplarını kendi geliştirdiği ölçekle karşılaştırmıştır. Tekbıyık (2006) ise lise birinci sınıf fizik kitabının okunabilirliğini analiz etmiştir.

Literatürde genel ve biçimsel özelliklerin önemi vurgulanmıştır. Bu özelliklerin tarihsel olarak incelenmesi ve özellikleri etkileyen muhtemel faktörlerin tartışılmasının eğitim tarihi alanına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İncelemeye alınan fizik kitaplarının genel özellikleri nelerdir?
2. İncelemeye alınan fizik kitaplarının biçimsel özellikleri nelerdir?
3. İncelemeye alınan fizik kitaplarının genel ve biçimsel özellikleri zamanla nasıl değişmiştir ve bu değişimin muhtemel sebepleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada fizik ders kitapları incelenmiştir. Kitaplara İstanbul'daki sahaflardan, ikinci el kitap satış sitelerinden ve Millî Eğitim Bakanlığının çevrim içi arşivinden ulaşılmıştır.

Araştırmada geniş zaman aralığı nedeniyle değişen fizik öğretim programlarını temsil eden, detaylı olması sebebiyle lise 1 üstü sınıfların fen şubesine hitap eden ders kitapları örneklem kapsamına alınmıştır. Kitapların yaygın kullanımına dikkat edilerek genel liselerde okutulan fizik kitapları tercih edilmiştir.

Araştırmanın kapsamını daraltmak amacıyla araştırmacının da uzmanlık alanı olan fizik ders kitaplarının genel ve biçimsel özellikleri incelenmiştir. Aynı öğretim programına uygun birden fazla kitaba ulaşıldığında, biçimsel ve genel özellikler bakımından en temsil edici olan kitap esas alınmış; incelenen dönem hakkında genel bilgiler için diğer kitaplarla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Ders kitaplarının adları, yayınevleri, öğretim programı yılları, yazarları ve temin yolları Tablo 1'de sunulmuştur. Kitap kapaklarına ilişkin görseller Ek 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmada İncelenen ve Analiz Edilen Kitaplar

Kitabın Yılı	Kitabın Tabi Olduğu Program	Kitabın Adı	Yayınevi	Yazarı	Ulaşım
1929	1924	Fizik 3	Devlet Matbaası	Kemal Zaim	Satın alındı.
1934	1931-1934	Fizik Dersleri Kitap 3	Hilmi Kitaphanesi	Hayri Dener	Satın alındı.
1939	1938	Fizik 3	Maarif Matbaası	Yazmıyor fakat Hayri Dener olabilir.	Satın alındı.
1955	1952	Fizik 3	Şirketi Mürettibiye Basımevi	Reşat Otman	Satın alındı.
1972	1970	F.K.B-Yüksekokul ve Lise Son Sınıf Öğrencileri için Fizik Prensipleri ve Çözümlü Fizik Problemleri	İş Matbaacılık ve Ticaret	Mustafa Pehlivaner	Elektronik ulaşıldı.
1992	1985	FİZİK III	MEB	Komisyon	Satın alındı.
1998	1997	Lise 2 Fizik Ders Kitabı	Paşa Yayıncılık LTD	Prof. Dr. Mehmet ZENGİN	Kullanan kişilerden alındı.
2010	2007	Fizik 10	MEB Devlet Kitapları	Komisyon	Kullanan kişilerden alındı.
2017	2013	Fizik 12	MEB Devlet Kitapları	Ali Seyfi Koyunoğlu	Kullanan kişilerden alındı.
2018	2017	Lise Fizik 12	MEB Devlet Kitapları	Komisyon	Elektronik ulaşıldı.

Kitapları incelemek için belirlenen genel ve biçimsel özellikler literatürden faydalanılarak oluşturulmuştur (Güneş, 2022; Hartley, 2004; Ogan-Bekiroğlu, 2007; Ünsal, 2005). Bu özelliklerin kitaplarda olup olmadığı yorumlanırken yönerge, yönetmelik ve standartlara başvurulmuştur. Genel ve biçimsel özellikler bir eğitim programcısı ve bir ders inceleme panelistine teyit ettirilerek uzman görüşü alınmıştır. Aşağıdaki genel ve biçimsel özellikler kapsamında ders kitaplarında hangi bilgilere bakıldığı yazılmıştır.

1. Genel Özellikler: Kitabın adlandırılması, kitabın yazarları, basımevinin devlet veya özel olması, kitabın ücretsiz dağıtılıp dağıtılmaması, ücretli ise fiyat bilgileri incelenmiştir.
2. Biçimsel Özellikler: Kitapların boyutu, sayfa sayısı, kitabın kâğıt kalitesi, kitabın yazılarının ve görsellerinin renklendirmesi, kitaptaki vurguların nasıl yapıldığı incelenmiştir. Kitabın ek destek ögelerinin olup olmadığı varsa hangi bilgilendirme ögelerinin olduğu incelenmiştir. Kitapta içindekiler, bibliyografya, kaynakça, dizin, sözlük başlıklarının olup olmadığı ve kitabın başında mı sonunda mı yer aldığına bakılmıştır. Kitabın konu anlatımına geçmeden önce kapak sayfasından sonra hangi bölümler olduğu da inceleme özelliklerine alınmıştır.

Bulgular

Ders kitapları tek tek ayrı başlıklarda anlatıldıktan sonra bir genel tabloda toplu olarak birbiri ile kıyaslanmıştır. Kitapların önce genel sonra biçimsel özelliklerinden bahsedilmiştir. Kitapların her biri için ayrı ayrı tablolar oluşturulmuştur.

1929 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

1929 lise 3 fizik ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

1929 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Tek yazarlı
Ücretlendirme	125 kuruş
Kitap kâğıt boyutu	B5
Kâğıt tipi	3. hamur kâğıt (teksir)
Basım bilgisi	Devlet matbaası
İçindekiler bölümü	Kitabın sonunda
Ek destek ögeleri	Yok
Vurgulama	Bazı yerlerde italik bazı yerlerde koyu renk
Yazı ve görsel renklendirmesi	Siyah beyaz
Ünite veya bölüm numaralandırması	Var
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Üç özellik de yoktur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi Devlet Matbaasında basılan 1929 fizik ders kitabı tek yazarlıdır. Kitapta yazarı tanıtan bir bölüm yer almamaktadır. Kitap kapağı kalın cilt şeklindedir. Kitabın sayfa sayısı 394'tür. Kitap kapağında herhangi bir görsel yoktur.

Kitabın iç kapağından hemen sonra konu anlatımı başlamaktadır. Kitap tanıtım yazısı, ön söz veya giriş yoktur. İçindekiler bölümü kitabın başında değil kitabın en sonunda "Fihrist" başlığı ile yer almaktadır. İçindekiler bölümü öncesinde "Muhtelif Meseleler" başlığı altında deneylerin sonuçları, soruların cevapları ve açıklamaları yer almıştır. Kaynakça, dizin ve bibliyografya yoktur.

Kitabın sayfaları teksir kâğıdındandır. Kitapta siyah ve beyaz dışında renk kullanılmamıştır, yazıların rengi siyahtır. Görseller elle çizim şeklindedir. Yazı boyutları başlıkların büyüklüğüne göre farklılaşmıştır. Birinci başlıklar "Kısım" başlığı ile adlandırılmıştır. Kısımların altında yer alan bölümler "Fasıl" olarak adlandırılmıştır. Fasılların içinde de konular yer almıştır. Kitap içindeki kelimelerin vurgulanması için italik veya koyu renkle renklendirme yapılmıştır fakat hangisinin ne zaman kullanılacağı konusunda bir düzen yoktur. Kitapta bazı bilgilendirmeler için parantez kullanılmıştır. Örneğin şekilden bahsedildiği zaman veya bir terimin Fransızca veya İngilizcesi parantez içinde verilmiştir.

1934 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

1934 lise 3 fizik ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

1934 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Tek yazarlı
Kitap kâğıt boyutu	B5
Kâğıt tipi	3. hamur kâğıt (teksir)
Basım bilgisi	Özel
İçindekiler bölümü	Kitabın sonunda
Ek destek ögeleri	Trigonometrik formüller, türev formülleri
Vurgulama	İtalik
Yazı ve görsel renklendirmesi	Siyah beyaz
Ünite veya bölüm numaralandırması	Yok
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Üç özellik de yoktur.

1934 lise 3 fizik ders kitabının üstünde doğrudan bir yazar ismi yoktur. Kitap kapağında kitabın isminin altında "Hayri" yazmaktadır. Lise fizik kitaplarının yazarlarından ve dönemin fizikçilerinden yola çıkılarak söz konusu yazarın Hayri Dener olduğu anlaşılabilir. Kitap kapağı kalın cilt şeklindedir. Kitap toplam 271 sayfadır. Kitap kapağında herhangi bir görsel yoktur. Kitabın cildinin arkasında fiyat bilgisine ulaşılmamıştır. Kitap dış kapağında "Müspet ilimleri öğreniniz ve bildiğiniz kadar öğretiniz." yazısının altında "İsmet Paşa" yazmaktadır.

Bu kitapta da 1929 kitabında olduğu gibi iç kapaktan hemen sonra konu anlatımı başlamaktadır. Kitap tanıtım yazısı, ön söz veya giriş yoktur. İçindekiler bölümü kitabın başında değil kitabın en sonunda yer almaktadır. "İçindekiler" başlığı altında 1929 kitabı gibi fasıl, kısım gibi ayrımlar yoktur. Doğrudan konular dizilmiştir.

Bu kitapta içindekiler bölümünden önce "Not" başlığı altında müştak adıyla bazı türev formülleri verilmiştir. Hemen sonrasında trigonometrik denklemler yer almıştır. Bu bilgiler "Lazım Olan Bazı Müsellessat Düsturları"

alt başlığı ile verilmiştir. Bu bilgilendirmelerden sonra "Doğrulama" başlığı altında kitap içinde yer alan soruların cevapları verilmiştir. Kitabın öğrenciyi destekleyici ek bilgi sunduğu görülmektedir. İçindekiler kısmında ise ünitelere ayrım yerine konu dizilimi olması dönemin program anlayışı hakkında da bilgi vermektedir. Kitabın sonunda "Edebiyat Şubesi Programına Giren Maddeler" başlığı altında 1-202 arasında bazı sayılarla hangi konuların edebiyat şubesine ayrıldığı belirtilmiştir. Sayıların altında "Bazı maddeler içinde edebiyat şubesi programını aşan nazarî tetkikler bırakılacaktır." ibaresi eklenmiştir. Bu bilgiler bize o dönemde fen ve edebiyat diye bir şube ayrımı olduğunu göstermektedir. Dönem içinde fen şubesi için ve edebiyat şubesi için ayrı kitaplar basılsa da bu kitap genele hitap etmiştir fakat edebiyat şubesi için ayrım yapmıştır.

Yazı boyutları başlıkların büyüklüğüne göre farklılaşmıştır. Fakat kitabın tamamı ele alındığında bir yazı büyüklüğü ve renginin standart olmadığı görülmüştür. Bazı sayfalarda büyük boyutlarda harfler kullanılırken bazı sayfalarda yazılar, daha açık renkli ve küçük boyutlu harflerle yazılmıştır. Bu durum yazı konusunda kitapta bir bütünlük olmadığını göstermektedir.

Kitabın vurgulanmak istenen kısımları için italik yazım tercih edilmiştir. Başlıkların seviyelerine göre yazı büyüklükleri ve biçimi de değişmiştir. Her sayfada bölüm, ünite yer almamaktadır. Kitabın sayfa numaraları sağ üst köşede yer almaktadır.

Kitabın genel ve biçim özelliklerinden şu yorumlamalar yapılabilir: Kitabın yayınevi bilgisi kitabın basılması ve yayımlanması için bazı özel şirketler ve matbaalar ile çalışıldığını göstermektedir. Kitaptaki birinci ve ikinci kademe gibi ifadeler ise liselerde birinci ve ikinci devre şeklinde bir kademelendirme olduğunu göstermektedir.

Kitaptaki bilgileri teyit etmek amaçlı araştırmacı 1938 lise 1 kitabını da incelemiştir. Bu kitapta da 1934 yılının yazım dili ve biçimsel özellikleri vardır. Fakat bunun yanında ön söz bölümü içermektedir. Bu ön söz bölümünde öğrenciye ulusal değerleri açıklayan ve araştırmanın önemine vurgu yapan ibareler mevcuttur.

1939 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

1939 lise 3 fizik ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

1939 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Tek yazarlı
Ücretlendirme	90 kuruş
Kitap kâğıt boyutu	B5
Kâğıt tipi	3. hamur kâğıt (teksir)
Basım bilgisi	Devlet
İçindekiler bölümü	Kitabın başında
Ek destek ögeleri	Trigonometrik formüller ve türev formülleri
Vurgulama	Koyu renk
Yazı ve görsel renklendirmesi	Siyah beyaz
Ünite veya bölüm numaralandırması	Yok
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Üç özellik de yoktur.

1939 lise 3 fizik ders kitabının dış kapağında "Fizik III Fen Kolu İçin" bilgisi yer almaktadır. Kitabın üstünde doğrudan bir yazar ismi yoktur. Kitap kapağı kalın cilt şeklindedir. Kitap toplam 196 sayfadan oluşmaktadır. Kitap tanıtım yazısı, ön söz veya giriş yoktur.

Bu kitabın sonunda da aynı 1934 kitabındaki gibi "Not" başlığı altında bu sefer türev adıyla bazı türev formülleri verilmiştir. Hemen sonrasında trigonometrik denklemler yer almıştır. Bu bilgiler "Lazım Olan Bazı Trigonometri Formülleri" alt başlığı ile verilmiştir. Bir önceki kitaptaki formüllerin aynısı olmasına rağmen bu sefer başlıklardaki terimlerin kullanımı değişmiştir. Kitapta başlıkların derecelerine göre yazı stilleri ve büyüklükleri değişmektedir. Baskı ve başlıkların standardı açısından bakıldığında 1934 kitabındaki sorunlar görülmemiştir.

Kitabın genel ve biçimsel özelliklerinden şu yorumlamaları yapmak mümkündür: Bu bilgiler bize kitabın Devlet tarafından bastırılıp dağıtıldığını, liselerde fen kolunun olduğunu göstermektedir. "Trigonometrik Formüller" başlığındaki 'müştak' ifadesinin zamanla 'türev' olarak değiştirilmesi, kitabın yazıldığı dönemde dil ve terimlerde sadeleştirme çabalarının başladığına işaret etmektedir.

1955 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

1955 lise 3 fizik ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

1955 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Tek yazarlı
Ücretlendirme	270 kuruş
Kitap kâğıt boyutu	B5
Kâğıt tipi	3. hamur kâğıt (teksir)
Basım bilgisi	Özel basımevi
İçindekiler bölümü	Kitabın başında
Ek destek ögeleri	Semboller ve birimler tabloları
Vurgulama	Koyu renk
Yazı ve görsel renklendirmesi	Siyah beyaz
Ünite veya bölüm numaralandırması	Var
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Dizin ve bibliyografya vardır. Kaynakça yoktur.

1955 lise 3 fizik ders kitabının kapağı kartondandır ve kitabın sayfa sayısı 196'dır. Dış karton kapakta herhangi bir fotoğraf, şekil vs. gibi görsel yoktur. "Liselerin Üçüncü Sınıflarının Fen Kolu İçin Ders Kitabı" ibaresi de kitabın kapağında yer almaktadır. Kitabın iç kapağında ise "Fizik III F" yazısından sonra Reşat Otman "Kuleli Askerî Lisesi Fizik Öğretmenlerinden" ibaresi bulunmaktadır.

İçindekiler kısmından sonra ek destek unsuru olarak "Bu Kitapta Kullanılan Türlü Fizikî Miktarların Gösterilecekleri Harfler (1)" adıyla kısaltmalar ve birimlerin verildiği başlık vardır. Aynı sayfanın sonunda yer alan dipnotta "Unesco'nun teşebbüsü ile Amsterdam'da 1949'da toplanan <<Fenni Terimlerin ve Fiziko-Kimya Sembolleri Koordinasyonu>> komisyonunun, uluslararası olarak kullanılmasını tavsiye ettiği sembollerdir." bilgisi verilmiştir.

Bir önceki incelenen kitaplardan farklı olarak bu kitapta bölümlere ayrılma vardır, bölümlerin numaralandırılması ve italik yazımı söz konusudur. Bu kitapta dizin ve bibliyografya vardır. Ayrıca bir kaynakça yoktur. "Bibliyografya" başlığında "Bu Kitabın Hazırlanmasında Faydalanılmış Olan Eserlerin Başlıcaları" alt başlığı ve ilgili kaynaklar yer almaktadır. Kaynaklarla ilgili iki dipnot da vardır. Faydalanılan eserlerden Türkçe olan kitap için sunulan birinci dipnotta "Öğrencilerin de faydalanabileceği Türkçe eserlerdir." açıklaması yer alırken diğer Türkçe kaynağa ait olan dipnotta da "Öğrenciler kitaptaki mekanik problemlerin çoğunun çözüm tarzını bu eserden öğrenebilirler." ifadesi yer almaktadır.

Bu kitabın genel ve biçimsel özellikleri incelendiğinde şu yorumlamaları yapmak mümkündür: Kitap öğrencilere ek bilgi verecek destekleme unsurları içermektedir. Birim sistemini anlatan bilgiler sunulmuştur. Ayrıca bibliyografya ve dizin gibi bölümleri içermektedir. Ayrıca bir kaynakça bölümü yoktur. Araştırmacı benzer dönemlerde yazılmış 1966 fizik lise 1 Esat İnetaş'ın kitabına da ulaşmıştır. Esat İnetaş ile ilgili kitapta "İlköğretim Genel Müdürü" bilgisi verilmiştir. Kitabın basımevi MEB Basımevidir. İçindekiler bölümü kitabın sonundadır. Teksir kâğıdına yazılmış olan kitabın ek bilgileri ve içeriği Reşat Otman'ın kitabına benzer bulunmuştur.

Araştırmacı 1968 lise 1. sınıf Haydar Çağlayan'ın kitabına da ulaşmıştır. Haydar Çağlayan ile ilgili kitabın kapağında İstanbul Eğitim Enstitüsü ve Işık Lisesi fizik öğretmeni olduğu bilgisi yer almıştır. İçindekiler bölümü kitabın başındadır ve bölümlere ayrılmıştır. 3. hamur kâğıdına yazılmış olan kitapta renklendirme yoktur.

1972 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

1972 lise 3 fizik ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

1972 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Tek yazar
Ücretlendirme	270 kuruş
Kitap kâğıt boyutu	B5
Kâğıt tipi	3. hamur kâğıt (teksir)
Basım bilgisi	Özel basımevi
İçindekiler bölümü	Kitabın başında
Ek destek ögeleri	Birim dönüşüm tabloları, trigonometrik cetvel
Vurgulama	Koyu renk
Yazı ve görsel renklendirmesi	Siyah beyaz
Ünite veya bölüm numaralandırması	Var
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Kaynakça vardır. Dizin ve bibliyografya yoktur.

"1972 Çözümlü Fizik Kitapları Mekanik" adlı kitabın kapağı kalın kartondandır ve kitap 208 sayfadır. Kitaba çevrim içi ortamda erişildiğinden kitap kapağında yazan fiyat bilgisine ulaşılmamıştır. Kitap kapaklarında resim, fotoğraf veya şekil görseline rastlanmamıştır. Kitabın dış kapağında "F.K.B-Yüksekokul ve Lise Son Sınıf Öğrencileri için Fizik Prensipleri" bilgisi yer almaktadır.

Kitabın sonunda destek ögeleri yer almıştır. "Ek Kısım" başlığı altında "Uzunluk, Kütle, Hız, Yoğunluk, Kuvvet, Basınç" başlıklarının birim dönüşüm tabloları yer almıştır. Bu kısımdan sonra "Faydalanılan Eserler" başlığında yabancı ve Türkçe eserler ve eserlerin yazarları belirtilmiştir. Sonraki sayfada "Düzeltmeler" başlığı ile sayfa numaraları ve problemlerde yapılacak düzeltmeler yazılmıştır. Son olarak "Trigonometrik Cetvel" başlığında açıların derece, radyan, sinüs, cosinüs, tanjant değerleri yer almıştır.

Kitabın genel ve biçimsel özellikleri incelendiğinde şu yorumları yapmak mümkündür: Ders kitabının konu anlatım yönü yanında soru çözme yönünün olduğu kitaplar da üretilmiştir. Bu kitapta da ek bilgi içeren destekleyici ögeler vardır. Ayrıca kitabın faydalandığı eserler ile bir kaynakça da verilmiştir. Fakat kitapta dizin ve bibliyografya yoktur.

Araştırmacı Reşat Otman'ın 1974 lise 3 fizik edebiyat kolu için yazılan kitabına da ulaşmıştır. Bu kitap 1955 kitabının içeriği ve ek bilgileri ile hemen hemen aynıdır. Sadece farklı bir basımevi basmıştır.

1992 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

1992 lise 3 fizik ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

1992 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Çok yazarlı
Ücretlendirme	11000 lira
Kitap kâğıt boyutu	B5
Kâğıt tipi	3. hamur kâğıt (teksir)
Basım bilgisi	Devlet matbaası
İçindekiler bölümü	Kitabın başında
Ek destek ögeleri	Deneyler, semboller tablosu ve trigonometrik fonksiyonlar tablosu
Vurgulama	Koyu renk
Yazı ve görsel renklendirmesi	Birinci başlıklar ve görsellerde renklendirme var.
Ünite veya bölüm numaralandırması	Var
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Üç özellik de yoktur.

1992 liseler için fizik 3 ders kitabının kapağı kalın kartondan oluşmaktadır. Kitap 236 sayfadır. Kitap kapağında elektrik devresine benzeyen bir görsel bulunmaktadır. MEB'in amblemi bu görselin altında yer almıştır.

Kitabın yedi adet yazarı vardır ve isimleri kitabın iç kapağında belirtilmiştir. Kitapta iç kapaktan sonra "Türk Bayrağı" ve "İstiklâl Marşı" yer almaktadır. Hemen sonrasındaki sayfalarda "Mustafa Kemal Atatürk'ün fotoğrafı" ve "Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi" vardır. Bu kısımlardan sonra içindekiler bölümü başlamaktadır.

Kitaptaki şekiller bölüme göre numaralandırılmıştır. Örneğin Şekil 4.2 gibi. Kitapta formüller numaralandırılmamıştır. Kitap sayfalarında ünite, bölüm veya konu adı yer almamaktadır. Kitapta konular bittikten sonra kitabın sonunda "Deneyler" başlığı ile bir tablo verilmiştir. Tabloda 12 adet deneyin adı, programdaki yeri bilgisi verilmiştir. Tablonun arka sayfasında deneylerin amacı, araç ve gereçleri, ön bilgileri ve deneyin yapılışını anlatan bilgiler vardır. Her bir deney tek tek anlatılmıştır. Deneylerden sonraki sayfada "Bölüm Sonlarındaki Soruların Cevapları" yer almaktadır. Bölüm sonu cevaplarından sonra ek destek ögesi olarak Yunan alfabesi sembollerinin okunuşu verilmiştir. Yine bir diğer ek destek ögesi ise trigonometrik fonksiyonlar çizelgesi olmuştur. Kitabın sonunda "Türkiye Haritası" ve "Öğretmen Marşı" vardır.

Kitabın genel ve biçimsel özellikleri incelendiğinde şu yorumlamaları yapmak mümkündür: Kitaplarda konular başlamadan önce "Türk Bayrağı, Atatürk Resmî, İstiklâl Marşı" konulmaya başlanmıştır. Kitabın sonunda "Türkiye Haritası ve Öğretmen Marşı" yer almıştır. Kitabın tek bir yazarı yoktur, kitabı yazan bir ekip vardır. Kitapta sayfalarda renklendirmeler başlamıştır. Kitap kapaklarında da görsel kullanımı vardır.

Araştırmacı 1987 yılında basılmış bir başka lise fizik 1 kitabına da ulaşmıştır. Kitabı hazırlayanlarda 10 kişinin, düzeltme grubunda 3 kişinin, inceleme grubunda 6 kişinin adı geçmektedir. Bu kitabın başında da "İstiklâl Marşı, Gençliğe Hitabe ve Atatürk'ün Resmi" yer almaktadır. Kitabın sonunda da "Öğretmen Marşı, Türkiye Haritası" vardır. Kitapta ek bilgi olarak trigonometrik fonksiyonlar cetveli verilmiştir. Kitap yazıları siyah, görselleri renkli olmak üzere yarı renklidir ve teksir kâğıdına basılmıştır.

1998 Lise Fizik Ders Kitabının Biçimsel Yönden İncelenmesi

1998 lise 2 fizik ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

1998 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Tek yazar ve Türkçe redaksiyon, dizgi, grafik, sayfa tasarım, kapak tasarım, film montaj, baskı gibi süreçlerde yer alan isimler
Ücretlendirme	1135674 TL
Kitap kâğıt boyutu	A4
Kâğıt tipi	Beyaz 2. hamur kâğıt
Basım bilgisi	Özel yayınevi
İçindekiler bölümü	Kitabın başında
Ek destek ögeleri	Sözlük var.
Vurgulama	Koyu ve italik renklendirme
Yazı ve görsel renklendirmesi	Başlıklar, şekiller, vurgulanacak kelimelerde renklendirme
Ünite veya bölüm numaralandırması	Var
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Kaynakça var. Dizin ve bibliyografya yoktur.

1998 lise 2 fizik ders kitabının kapağı kalın kartondandır. Kitap 256 sayfadır. Kitap kapağındaki görsel İngiliz anahtarıdır. “Kuvvet, Hareket, Newton’un Hareket Kanunları, Yeryüzünde Hareket, İmpuls ve Momentum, Enerji, Elektrostatik, Elektik Akımı, Manyetizma, Elektromanyetik” kitabın konularıdır. Kitap görseli için İngiliz anahtarı kullanılması bu kadar konuyu yansıtmada yetersiz bulunmuştur.

Kitabın kapak sayfalarından sonraki sayfalarda “Türk Bayrağı ve İstiklâl Marşı”, bu sayfanın arkasında da “Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi” vardır. Atatürk’ün fotoğrafı bir sonraki sayfadadır. Bu sayfalardan sonra içindekiler bölümüne yer verilmiştir.

Kitabın sayfaları beyaz kâğıttandır ama ikinci hamur kâğıttandır. Kitabın sonunda sözlük yer almaktadır. Sözlükten sonra on adet kitap bilgisi içeren kaynakça yer almıştır. Kitapta dizin ve bibliyografya yer almamaktadır.

Kitabın genel ve biçimsel özellikleri incelendiğinde şu yorumlamaları yapmak mümkündür: Kitabın tasarımında yer alan emeği geçen diğer kişilerin ismi de kitaplarda geçmiştir. Kitabın kâğıt kalitesi önceki kitaplara göre farklıdır, ikinci hamur kâğıttandır. Kitapta ünitelere ayırma ve renklendirme artmıştır. Kitapta sözlük ve kaynakça gibi destekleyici ögeler vardır. "Öğretmen Marşı ve Türkiye Haritası" yoktur.

2010 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

2010 ortaöğretim fizik 10 ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

2010 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Çok yazarlı ve Türkçe redaksiyon, dizgi, grafik, sayfa tasarım, kapak tasarım, film montaj, baskı gibi süreçlerde yer alan isimler
Ücretlendirme	Ücretsiz
Kitap kâğıt boyutu	A4
Kâğıt tipi	1. hamur kâğıt
Basım bilgisi	Devlet basımevi
İçindekiler bölümü	Kitabın başında
Ek destek ögeleri	Güvenlik sembolleri, kitapta kullanılan semboller, birimlerin standart kısaltmaları ve sembolleri, katlar ve askatlar, trigonometrik cetvel, fizik bilimine katkı sağlayan bilim insanları, dereceli puanlama anahtarı, kazanımlar, öz değerlendirme formları
Vurgulama	Koyu renk
Yazı ve görsel renklendirmesi	Yazılar, bölümler ve görsellerde renklendirme
Ünite veya bölüm numaralandırması	Var
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Kaynakça var. Dizin ve bibliyografya yoktur.

2010 ortaöğretim fizik 10 ders kitabının kapağı kalın kartondandır. Kitap 286 sayfadır. Kitap öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Kitabın dış kapağında renkli bir görsel yer almıştır. Bu görsel vince benzeyen bir makine ile kaldırılan bir yüktür. Kitabın içerdiği fizik konuları madde ve özellikleri, kuvvet ve hareket, hareket, elektik, modern fizik, dalgalar konuları olmuştur. Kitap görselinin en fazla ilişkili olduğu konu da kuvvet ve hareket olmuştur. MEB'in amblemi ise kitabın dış kapağında görselin altındadır.

Kitapta iç kapaktan sonraki sayfalarda Türk Bayrağı, İstiklâl Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi yer almaktadır. Bu kitabı diğer kitaplardan ayıran bir özellik "Ön Söz" başlığı olmuştur. Kitabın yazıldığı dönemde tabi olduğu programı tanıtan, editörün öğretim programını tanıttığı 5 sayfa bilgilendirme vardır. Ön söz yanında kitabın tanıtımı ve kitaptaki başlıkların tanıtımı da yapılmıştır ve kitaptan kesit sunularak örnek görseller ile desteklenmiştir. "Araştıralım, Etkinlik, Araç-Gereçler, Örnek, Problem Çözelim, Performans Görevi, Dikkat, Ünitenin Bağlamı, Proje Görevi, Bu Üniteden Neler Öğreneceksiniz? Tartışalım, Pano Hazırlıyoruz, Ek Bilgi, Pekiştirelim, Değerlendirme Soruları" kitapta tanıtımı yapılan başlıklar olmuştur. Bu başlıklar ile derste ne yapılacağı, öğrencilerden neler istendiği yazılmıştır.

"Kitabımızı Tanıyalım" bölümünden hemen sonraki sayfada "Güvenlik Sembolleri" tablosu verilmiştir. Sonraki sayfa "İçindekiler" bölümüdür. İçindekiler bölümü sonrası yeni sayfada ünite görsel kullanılarak tanıtılmıştır. Ön söz, kitap tanıtımı, içindekiler kısmı gibi kitabın başlangıç sayfalarında sayfa numarası yoktur. Kitap kapağı gibi her üniteye başlarken de bir tanıtıcı görsel yer almıştır. Başlıklardan sonra "Bu ünitede;…." şeklinde başlayan cümleler ile kısaca bölüm de tanıtılmıştır.

Bu kitabın sayfalarında kâğıt kalitesinin incelenen diğer kitaplara göre arttığı görülmektedir. Ayrıca renklendirmeler önceki kitaplara göre daha yoğundur. Kitabın başlıkları, ünite tanıtımları ve görselleri renklidir. Her ünite için farklı bir renk dolgusu kullanılmıştır, kitabın üst kısmında da o ünitenin renk dolgusu ile adı yazılmıştır. Üniteleri tanıtan fotoğraf veya çizim gibi görseller, ünite kapakları renklendirilmiştir.

Kitabın sonunda "Fizik Bilimine Katkı Sağlayan Bilim İnsanları" başlıkları ile farklı bilim insanlarının hayatları anlatılmıştır. Bilim insanlarının tanıtımına birer sayfa ayrılmıştır. Kitabın sonunda sözlük vardır. Sözlükten sonra

sekiz adet ek başlık vardır. Bu başlıklarda dereceli puanlama anahtarı, kazanımlar, öz değerlendirme formları gibi kitabın yapılandırmacılık yaklaşımına uygun bilgilendirmeler ve formlar yer almıştır. Ayrıca "Kitapta Kullanılan Semboller" , "Birimlerin Standart Kısaltmaları ve Sembolleri", "Katlar ve Astkatlar", "Trigonometrik Cetvel" başlıkları ile ek destek ögeleri kullanılmıştır. "Etkinlik Listeleri" başlığı ise etkinliklerin hangi sayfada olduğunu belirten bir fihrist gibi olmuştur. Kitabın kaynakçası üç sayfadır ve son sayfa olmuştur. Kaynakçadan sonra kitabın son yaprağı boş bırakılmıştır. Kitapta dizin ve bibliyografya yoktur.

"Haydi Kızlar Okula", "Okul Yap! Eğitime %100 Destek Adını Yaşat!" şeklinde küçük renklendirilmiş afiş tarzı sloganlar kitabın dış arka kapağında yer almıştır. Bir diğer görselli slogan ise bir trafik ışığı lambası ve altındaki "Kalplerimiz Kırılmasın!" sloganı ve "Az risk taşıdığı sanılan kırmızı ışık ihlallerinde her yıl ortalama 10.000 kaza meydana gelmektedir." bilgilendirmesi olmuştur. Kitabın arkasında kitabın ücretsiz olduğu ve para ile satılamayacağı uyarısı yer almıştır.

Kitabın genel ve biçimsel özellikleri incelendiğinde şu yorumlamaları yapmak mümkündür: Kitapta yazar sayısı fazladır ve kitabın dil editörü ile görsel tasarımına emek verenlerin adı da yer almıştır. Kitapta 2012 MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde geçen "…arka kapakta sınıf seviyesi dikkate alınarak sağlık, beslenme, trafik ve çevre ile ilgili yazılı ve görsel tasarımlar sayfayla uygunluk sağlayacak şekilde yer alır." maddesi uygulanmıştır (MEB, 2012). Kitabın dış arka kapağında yer alan tasarımlar bu durumun kanıtı olmuştur. Kitap ön söz, tanıtım, ek destek ögeleri ve otantik ölçme değerlendirme etkinlikleri tanıtımı ve tasarımı ile yapılandırmacı ve öğrenci merkezli programı yansıtmaktadır. Kitabın genel ve fiziki ögelerinden bile kitabın öğretim yaklaşımı hakkında bilgi edinmek mümkün olabilmektedir.

2017 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

2017 ortaöğretim fizik 10 ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

2017 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Tek yazar ve Türkçe redaksiyon, dizgi, grafik, sayfa tasarım, kapak tasarım, film montaj, baskı gibi süreçlerde yer alan isimler
Ücretlendirme	Ücretsiz
Kitap kâğıt boyutu	A4
Kâğıt tipi	1. hamur kâğıt
Basım bilgisi	Devlet basımevi
İçindekiler bölümü	Kitabın başında
Ek destek ögeleri	Laboratuvar güvenlik sembolleri tablosu,
Vurgulama	Koyu renk
Yazı ve görsel renklendirmesi	Yazılar, bölümler ve görsellerde renklendirme
Ünite veya bölüm numaralandırması	Var
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Kaynakça var. Dizin ve bibliyografya yoktur.

2017 ortaöğretim fizik ders kitabı 12'nin kapağı kalın kartondandır. Kitap 322 sayfadır. Kitap öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Kitabın dış kapağında elektromanyetik dalgalar ve elektrik ile ilgili renkli görseller vardır. Kitapta mekanik konuları yanında elektromanyetik dalga, atom fiziği ve modern fizik konuları da yer almıştır. Kitap kapağındaki görsel ile kitabın konularının ilişkili olduğu söylenebilir.

Kitabın ilk sayfalarında iç kapaktan hemen sonra "Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı", "Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi", "Mustafa Kemal Atatürk Fotoğrafı"nı içeren sayfalar vardır. Bu sayfalardan sonra boşluk bırakılmadan içindekiler bölümü başlamıştır. Kitabın ve kitaptaki başlıkların içeriğinin tanıtımı "Organizasyon Şeması" başlığı altında yapılmıştır. Bir ünitenin kapak sayfası ve hangi konuları içerdiği, ünitedeki bilimsel terimler ve kavramlar olduğu belirtildikten sonra "Çözelim ve Öğrenelim", "Siz Çözün", "Etkinlik", "Araştırma", "Tartışma", "Proje", "Teknik Gezi", "Deney", "Uyarı", "Okuma Parçası", "Ölçme ve Değerlendirme Soruları" başlıkları tanıtılmıştır ve bu başlıkların her biri farklı renklerde dolgusu olan kutularda sunulmuştur. Sayfada

hiç boşluk bırakılmadan "Laboratuvar Güvenlik Sembolleri" tablosu kitapta yer almıştır. Bu kısımdan sonra konulara başlanmaktadır ve ilk ünitenin giriş sayfası başlamaktadır.

Kitabın konuları bittikten sonra "Örnek Proje Çalışma Planı", "Ünite Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Cevap Anahtarları", "Sözlük", "Kaynakça", "Genel Ağ Adresleri" ve "Görsel Kaynakça" başlıkları yer almıştır. Kitapta dizin ve bibliyografya yoktur. MEB 147 iletişim merkezi amblemi, FATİH Projesi amblemi, "%100 Okuyan Üreten Türkiye" afişi kitabın dış arka kapağında yer almıştır. Dış kapakta orta kısımda Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına ilişkin karikatürler verilmiştir. Dış kapakta kitabın ücretsiz olduğu ve para ile satılmayacağı belirtilmiştir.

Kitabın genel ve biçimsel özellikleri incelendiğinde şu yorumlamaları yapmak mümkündür: 2010 kitabı gibi 2017 kitabında da öğrenci merkezli aktiviteler yer almıştır fakat başlık türü azalmıştır. Kitabın destekleyici ögeleri ve renklendirme kısmı devam etmektedir. Kitabın dış arka kapağında belirtildiği gibi kitap ücretsizdir. Kitabın hazırlanmasında emeği geçen ekibin her birinin adı ayrı ayrı yazılmıştır. 2015 yılında yayımlanan yönerge değişikliğinde belirtildiği gibi kitap hazırlığında yer alan, alan uzmanları artmıştır ve kitapta adları da belirtilmiştir.

2018 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri

2018 ortaöğretim fizik 12 ders kitabının genel ve biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

2018 Lise Fizik Ders Kitabının Genel ve Biçimsel Özellikleri Tablosu

Özellik Adı	Kitaba Ait Bilgi
Yazar	Çok yazarlı ve Türkçe redaksiyon, dizgi, grafik, sayfa tasarım, kapak tasarım, film montaj, baskı gibi süreçlerde yer alan isimler
Ücretlendirme	Ücretsiz
Kitap kâğıt boyutu	A4
Kâğıt tipi	1. hamur kâğıt
Basım bilgisi	Devlet basımevi
İçindekiler bölümü	Kitabın başında
Ek destek ögeleri	Laboratuvar güvenlik sembolleri tablosu, faydalanılan genel ağ adresleri, Sözlük
Vurgulama	Koyu renk
Yazı ve görsel renklendirmesi	Yazılar, bölümler ve görsellerde renklendirme
Ünite veya bölüm numaralandırması	Var
Kaynakça, dizin, bibliyografya	Dizin ve kaynakça var. Bibliyografya yoktur.

2018 ortaöğretim fizik ders kitabı 12'nin kapağı kalın kartondandır. Kitap 284 sayfadır. Kitap öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Kitabın çevrim içi ulaşılan kapağında görsel yoktur.

İç kapaktan ve "Türk Bayrağı, İstiklâl Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Mustafa Kemal Atatürk Fotoğrafı" sayfalarından sonra içindekiler bölümü başlamaktadır. İçindekiler bölümü sonrasında sayfa boşluğu bırakılmadan kitap tanıtımı yapılmıştır. Kitap tanıtımı sayfasında kitabın iç sayfasından bir kesit görsel hâle getirilip yanına ok işareti ile sayfada yer alan ögelerin ne anlama geldiği açıklanmıştır. Ayrıca "Meraklısına Bilgi", "Sıra Sizde" başlıkları, "Sıra Sizde" sorusunun çözümü ve cevabı, görsel künyesi, şekil künyesi, sayfa numarası, "Hatırlatmalar", "Araştırma", "Etkinlik", "Proje", "Deney" ve "Ölçme-Değerlendirme" başlıkları ve içerikleri tanıtılmıştır.

Bu kitapta önceki kitaplardan farklı olarak sayfalarda karekod vardır. "İzleyerek Öğreniniz" başlığındaki karekod kullanıldığında ise eba.gov.tr'deki videolara ulaşılmaktadır. Simülasyon başlıklarında yer alan karekodlar kullanıldığında ise phet.colorado.edu sitesine bağlanılıp oradaki modeller incelenebilmektedir. Kitap bu özelliği ile dijital ile uyumlu hâle getirilmiş bir kitap olmuştur. Şekilde kitabın karekod yönlendirmesinden örnekler sunulmuştur:

Şekil 1

2018 Lise Fizik Ders Kitabından Karekod ile Dijitalleşme Örnekleri

Simülasyon
Su dalgalarında kırınım ve girişim olaylarını karekoddan yararlanarak inceleyiniz.
İzleyerek Öğreniniz
Thomson ve Rutherford atom modellerini izlemek için karekoddan yararlanınız.

"Güvenlik İşaretleri" başlığında kitap tanıtımından sonra güvenlik işareti sembolleri ve açıklamaları yapılmıştır. Hemen sonrasında birinci ünite başlamaktadır. Ünite başlangıcından sonra bölüm tanıtım sayfası yer almaktadır. Kitapta vurgulamalar mavi koyu renkle yapılmıştır.

Kitabın sonunda tüm ünitelerin sonundaki soruların "Cevap Anahtarı", "Sözlük" yer almaktadır. Bu kitapta diğer kitaplardan farklı olarak geçen terimlerin kitaptaki sayfa numaralarının verildiği dizin bölümü vardır. Sonrasında "Kaynakça" ve "Faydalanılan genel ağ adresleri" başlıkları yer almıştır. Bibliyografya bölümü yoktur.

Kitabın genel ve biçimsel özellikleri incelendiğinde aşağıdaki yorumlamaları yapmak mümkündür: 2010 ve 2017 kitabındaki öğrenci merkezlilik devam etmektedir. Kitabın hazırlanmasında emeği geçen kişilerin isimlerine yine yer verilmiştir. Bu kitabın en öne çıkan özelliği ise dijital ile uyumlu hâle gelmesini sağlayan karekod uygulaması olmuştur.

Lise Fizik Kitaplarının Genel ve Biçimsel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Tablo 12'de lise fizik ders kitaplarının zamana göre değişen genel ve biçimsel özelliklerinden sınırlamalarla kıyaslanması yapılmıştır. Burada zamana göre değişim gösteren ücretlendirme, yazar sayısı, kitabın kâğıt kalitesi, renklendirmesi, kitabın girişinde yer alan ögeler, kitap boyutu, ek destek ögeleri sıralanmıştır.

Tablo 12

Genel ve Biçimsel Özelliklerin Senelere Göre Değişim Tablosu

Kitap Basım Yılı İncelenen Özellikler	1929	1934	1939	1955	1972	1992	1998	2010	2017	2018
Ücretlendirme	Ücretli	Ücretli	Ücretli	Ücretli	Ücretli	Ücretli	Ücretli	Ücretsiz	Ücretsiz	Ücretsiz
Yazar sayısı	Tek yazarlı	Tek yazarlı	Tek yazarlı	Tek yazarlı	Tek yazarlı	Çok yazarlı	Tek yazarlı	Çok yazarlı	Tek yazarlı	Çok yazarlı
Tasarım ve dil uzmanı isimleri	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var
Kitap boyutu	B5	B5	B5	B5	B5	B5	A4	A4	A4	A4
Kâğıt kalitesi	3. hamur kâğıt	3. hamur kâğıt	3. hamur kâğıt	3. hamur kâğıt	3. hamur kâğıt	3. hamur kâğıt	2. hamur kâğıt	1. hamur kâğıt	1. hamur kâğıt	1. hamur kâğıt
Yazı ve görsellerin rengi	Renksiz	Renksiz	Renksiz	Renksiz	Renksiz	Yarı renkli	Renkli	Renkli	Renkli	Renkli
İstiklâl Marşı, Atatürk fotosu, Gençliğe Hitabe	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Kaynakça	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var
Dizin	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var
Ek destek	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok

1929 lise fizik ders kitabı harf inkılabından hemen sonra yazılan ve basılan kitaplardandır. Bu kitap alfabe değişikliği sonrası Devletin ders kitapları basımını ele aldığı döneme tekabül etmektedir. 1934 ve 1939 lise fizik ders kitapları için de aynı durum geçerlidir. 1929 ve 1939 yılı arasındaki kitapların Devlet tarafından basılıp dağıtıldığı belirli bir ücretle öğrencilere sunulduğu kitap incelemelerinden de anlaşılmaktadır. 1955-2010 arasındaki kitaplarda farklı yazar ve yayınevlerine ait kitaplar yaygınlaşmıştır. 1949 tarihinde yayımlanan Kanunda da MEB'in denetlemesi şartıyla özel yazar ve teşebbüslerin ders kitabı yayımlayacağı belirtilmiştir. Bu Kanunla başlayan süreç sonucu ders kitaplarının yazar ve yayınevleri isimlerindeki farklılaşmalar kitap incelemelerinde de ortaya çıkmıştır. Kitap inceleme yönetmeliklerinde geçen kitap yazımında komisyonların oluşturulması, alan uzmanları ile birlikte kitabın tasarımı, dili konusunda çalışacak uzmanların da olması belirtilmiştir. 2010, 2017 ve 2018 kitaplarında yazar isimleri ve kitapta emeği geçen görsel, dil uzmanlarının hatta rehberlik ve psikolojik danışmanın isimlerinin yer alması söz konusu olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı 2003 yılında yayımladığı yönerge ile 2022'ye kadar 3 milyar 946 milyon ders kitabı ve yardımcı kaynak dağıtmıştır (MEB, 2023). 2003 sonrası kitaplar ücretsiz dağıtılmıştır.

Kitapların biçimsel özelliklerinin ve ders kitabı yazımının daha detaylı ve yönergelerde belirtildiği üzere zamanla daha standart bir hâl aldığı söylenebilir. Standartlarda kitapların boyutları ve kâğıt kaliteleri daha net şekilde anlatılmıştır. Tablo 12'de görüldüğü üzere kitap boyutlarının zamanla büyüdüğü ve standart bir hâl aldığı söylenebilir. 1929-1992 arasında incelenen kitaplarının kâğıdı üçüncü hamur tipi, 1998 kitabının kâğıdı ikinci hamur tipi, 2000 sonrasındaki kitaplar ise birinci hamur tipidir. 1992 yılında Türk Standartları Enstitüsünün ders kitaplarının kâğıt ile ilgili standardında geçen beyazlatılmış selülozdan üretilme şartı kitapların beyaz kâğıda yazılmasının nedeni olabilir. Kitapların kâğıt ve boyut gibi biçimsel özelliklerindeki değişiklikler bu standartların esas alındığını göstermektedir. Renklendirmede de paralel bir değişim söz konusu olmuştur. 1929 ve 1972 kitapları ve arasındaki kitaplarda görseller de yazılar da renkli değildir. 1992 ve 1998 kitaplarında ise yazılar ve sayfalardaki dolgular renkli değildir ama görsellerde renklendirme vardır. 2010, 2017, 2018 kitaplarında ise renklendirme diğer kitaplara göre daha yoğundur. Bu durum basım teknolojisinin ve ekonominin ilerlemesi ile açıklanabilir.

Kitabın tanıtımının yapılması veya kitapta bir giriş ya da ön söz olmasının kitaplarda bir standardı olmadığı görülmüştür. Araştırmacının teyit amaçlı incelediği 1938 lise fizik ders kitabında ön söz şeklinde öğrenciye hitap eden bir bölüm vardır. 2010 kitabında programı tanıtan bir kısım vardır. 2017 ve 2018 kitaplarında ise ayrı bir ön söz yerine kitabı tanıtan kısımlar vardır.

Her sayfada ünitenin ve konunun isminin görülmesi 1955 kitabından sonra her kitapta görülen bir durum olmuştur. Eşitlikler, denklemlerin isimlendirilmesi veya numaralandırılması sadece 1955 kitabında, 1972 ve 1998 lise fizik kitaplarında görülmüştür. Görsellerin bölümlere göre numaralandırılması sadece 1998, 2017, 2018 kitaplarında olmuştur. 1929, 1934 ve 1939 kitapları haricindeki tüm kitaplarda kaynakça bölümü vardır. Sadece 1955 ve 2018 kitaplarında dizin vardır. Sözlük ise 1992 sonrası kitaplarda görülmüştür. Kitaplarda ek destek ögeleri altında incelenen semboller tablosu, birimler tablosu, trigonometrik cetvel gibi başlıklar kitaplarda görülmüştür. Sadece 1929 ve 1998 kitaplarında bu tip ögelere rastlanmamıştır. 2010 kitabının ek destek ve bilgilendirme ögeleri incelenen diğer kitaplara göre yoğundur. Bu durumun sebebi dönemin ders kitabı yazma yönetmeliğinde yer alan ders kitaplarında yardımcı unsurların olması ve zenginleştirici unsurların olması gerekliliği olabilir.

"İstiklâl Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Atatürk Resmi" gibi kitabın girişinde yer alan kısımlar 1992, 1998, 2010, 2017 ve 2018 kitaplarında görülmüştür. Bunun yanında 1980-1998 arasındaki kitaplarda "Öğretmen Marşı, Türkiye Haritası" yer alırken sonraki kitaplarda bu duruma rastlanmamıştır.

2018 kitabında diğer kitaplardan farklı olarak karekod uygulaması ile konuları destekleyici bilgilendirmeler yer almıştır. Bu durum teknolojik gelişme ve dijital ortamın öğretim hayatında etkili olmaya başlaması ile ilgili olmasıyla açıklanabilir. Ders kitabının sadece basılı değil, elektronik ortamda da yer almasına ilişkin yönergelerde yer alan tanımlar da bunu kanıtlar niteliktedir.

Ders kitaplarının belirli standartlarda yazılması, zamanla kitaplarda bilgilendirici ve öğrenciyi destekleyici ögelerin artması, kitapta emeği geçen birçok kişinin isminin belirtilmesi gibi pek çok durum, ders kitapları hazırlama yönetmelikleri dönemin eğitim öğretim yaklaşımı ile ilgili bulunmuştur. Basım kalitesi, renklendirme ve dijitale uyum sağlama gibi özellikleri; kitabın yazıldığı zamanın ekonomik ve teknolojik durumundan etkilenmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Kitapların genel ve biçimsel özelliklerini incelemek dönemin eğitim ve öğretim durumu, ekonomik durumu, politik durumu ve teknolojik durumu hakkında bilgi edinmeyi sağlamıştır. Yazıldığı dönemin şartları ders kitaplarını etkilemiştir. Bu araştırmada bir kitabın genel ve biçimsel özellikleri incelenirken dönemin ders kitabı yazılması ile ilgili kararları ve dönemin kitap yazma imkânları hakkında bilgi edinilmiştir. 2018 yılı kitabı ile 1934 kitabı karşılaştırıldığında kitabın biçimsel farklılıklarının ortaya çıkması beklenen bir durum olmuştur. Zamanın teknolojisi ve ekonomisi kitapların basım kalitesini etkilemektedir. Harf devrimi sonrası basılan kitaplarda matbaaların henüz yeni harflere alışamaması, basımda kaliteyi yakalayamaması, kitap fiyatlarında ve basımındaki maliyetler gibi arka planda bir kitabın biçimsel özelliğini etkileyen pek çok olay vardır. (Aslan, 2010; Çiçek ve Kabakulak, 2017; Gündüz, 2023). 1934 kitabında kitap kapağında İsmet Paşa'nın adı ve sözünün yazılması, kitap hakkında ufak da olsa bir siyasi bilgi sunmaktadır. Yine kitapların biçimsel özellikleri ile ilgili 1980 sonrasındaki kitaplarda kitabın girişine "İstiklâl Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Atatürk Resmi" ve kitabın arkasına "Öğretmen Marşı, Türkiye Haritası" konulması dönemin siyasi duruşunu yansıtmaktadır. (Gündüz, 2023, 258; Kılıç, 2023). Araştırmanın genel ve biçimsel özellikleri ile elde edilen sonuca ilişkin yorum Kaya ve Önal'ın (2019) coğrafya kitapları üzerine yaptığı araştırmada da belirtilmiştir.

Ders kitaplarının genel ve biçimsel özelliklerini standartlar ve yönergeler etkilemiştir. Devletin tek merkezden yazdırması, özel yayınevleri ve kişilere bırakılması ve devletin kurduğu komisyonlarla yazdırılması, panel raporları ile değerlendirilmesi gibi süreçler gerçekleşmiştir. Kitapların yazımında yıllar geçtikçe kullanıcıların daha etkin olduğu bir durum oluşmuştur.

Zamanla kitapların boyut ve hacimleri büyümüştür. Bu araştırmayla paralel olarak bir başka araştırmada da 1929-2006 arası incelenen ders kitaplarında hacim ve kapak boyutunun 1940'lara kadar küçük olduğu ve kitapların teksir kâğıdına yazıldığı belirtilmiştir, ilerleyen yıllarda ders kitaplarının kâğıt ve renk kalitesinin artarak görsel yönden daha estetik hâle geldiği de vurgulanmıştır (Gülyurdu, 2013). Bu araştırmada da 2010 ve sonrasında incelenen kitapların kapak, basım ve renklendirmelerindeki kalitenin arttığı sonucuna varılmıştır. Kotluk (2012) da 2009 yılındaki ders kitabının biçimsel incelemesinde ders kitabının kâğıt kalitesini, kapak kartonunu, sayfa düzenini, ciltlenmesini olumlu

bulmuştur. Güzel ve Adıbelli (2011) öğretmenlerin 2006-2007 arasındaki 9. sınıf ders kitaplarının basım özellikleri ve biçimsel özellikleri hakkında olumlu görüşte olduğunu belirtmişlerdir. Benzer dönemde yapılan araştırma ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermiştir.

Kitapların kâğıt kalitesi zamanla artmıştır. Kitapların yazılarının renksiz, görsellerinin renkli olduğu dönemde Keleş'in (2001) araştırmasında öğretmenler; ders kitaplarında kâğıt ve basım kalitesinin artması gerektiği, kaliteyi sağlayan kitapların derslerde daha çok tercih edildiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ogan-Bekiroğlu (2007) öğretmen görüşlerinde ders kitaplarının basım kalitesi ve görsel özelliklerinin güçlü olması gerektiğine değinmiştir. Çepni ve diğerleri (2001) öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarda ders kitaplarında kaliteli bir kâğıda basılan kitapların öğretimi etkileyeceğini ve kitabın dış görünüşünün öğretimi doğrudan etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Literatürdeki bu araştırmalar sonrasında incelenen 2010, 2017 ve 2018 kitaplarının kâğıt kalitesinin en yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kitaplarda ek destek ögeleri, kaynakça, sözlük kullanımı kitabın kalitesini artıran unsurlardır. Nitekim Ogan-Bekiroğlu (2007) ders kitabı değerlendirme için oluşturduğu inceleme kriterlerinde 2004-2005 yılında basılmış fizik kitaplarını incelediğinde, kitapların çoğunda sözlük, bibliyografya, dizin yer almadığı için kitapların kalite puanının düşük çıktığını belirtmiştir. Bu araştırmada da 2010 yılı öncesinde incelenen kitaplarda bu ek destek ögeleri, kaynakça ve sözlük konusunda bir standart sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Biçimsel özelliklerde yer alan ek tablolar, kullanılan sözlük, dizin ve içindekiler bölümü dönemin program anlayışını ve eğitim yaklaşımını yansıtmıştır. Ders kitabının başlıkları ve bilgileri bazı durumlarda programın bazı durumlarda yazarın eğitim yaklaşımından etkilenmiştir. 2010 kitabında renklendirmeler, performans ödevleri, eklerle destekleme artmıştır. Benzer durum 2017 lise fizik ders kitabı ve 2018 lise fizik ders kitabında da olmuştur. Bu durum programın eğitim yaklaşımı ile ilgilidir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar ve alternatif ölçme değerlendirmeler bu dönemlerde kitaplarda yerini almıştır. Kitaplarda ek bilginin çok olması ve bu ek bilgiler içinde performans ödevi, proje ödevi, derecelendirme ölçeği olması gibi durumlar öğrenci merkezli ve performansa dayalı değerlendirme yaklaşımlarının örneğidir. İlk dönem 1934 ve 1939 kitabında konu listesi şeklinde verilen içindekiler bölümü sonradan

bölümlere ve ünitelere ayrılarak verilmiştir. Bu durum da ilk dönemlerde ders kitaplarında konu merkezli bir bakış açısının olduğunu ve program geliştirme yaklaşımlarının henüz kitaplara yansımadığını göstermektedir.

Kitaplardaki başlıklar ve alınan notlar dönemin liseleri hakkında da bilgi sunmuştur. Sadece kitap kapağından veya kitabın sonundaki bilgilendirme ögelerinden liselerde fen ve edebiyat bölümü ayrımı olduğu, fizik dersinin bazı konularının edebiyat bölümünde işlendiği gibi bilgilere ulaşılmıştır. 1929-1955 kitaplarında yer alan "fen şubesi" ile ilgili açıklamalar, dönemin lise eğitimi hakkında da bilgi vermiştir. Kitap kapaklarındaki kitabın hangi şube için yazıldığı, kitapların son sayfalarında fen ve edebiyat şubesi için belirlenen konular o dönemlerde de alan ayrımı olduğunu fakat edebiyat şubelerinde de fizik dersinin olduğunu göstermektedir.

Kitapların standartlar, öğretmen görüşleri, panel raporları gibi etkenlerle düzenlendiği ve çağın gerekliliği olarak dijital dünyaya uyum sağlamaya başladığı görülmektedir. Gülyurdu (2013) da zamanla elektronik teknolojilerle kitapların değişeceğini belirtmiştir. 2018 lise fizik ders kitabında bazı konuların yanında yer alan karekod uygulaması ile internete bağlanılarak fizikle ilgili eğitim simülasyonlarına ve bilgilendirici videolara bağlanması söz konusu olmuştur.

Ders kitaplarında dijitalleşmenin etkisinin giderek artacağı, ilerleyen yıllarda yapay zekâ ile entegre hâle geleceği ve buna bağlı olarak hem tanımının hem de içeriğinin değişeceği öngörülmektedir. Dijitalleşme sayesinde içeriklerin daha kolay geliştirilebildiği, öğrencilerle daha etkileşimli ve akıllı ders kitaplarının oluşturulabildiği, ayrıca bireysel öğrenmenin daha fazla desteklenebileceği ifade edilmektedir (Sosnovsky vd., 2023). Bu bağlamda ders kitapları yalnızca bilgi aktaran kaynaklar olmaktan çıkarak bilişsel becerileri geliştiren araçlar hâline gelebilir (Kumar vd., 2023; Yu ve Chen, 2018). Simülasyonlar, sanal laboratuvarlar ve artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi dijital teknolojiler, fiziksel deneylerin dijital ortama taşınmasını sağlayarak öğretim sürecini zenginleştirebilir (Kumar vd., 2023).

Her ne kadar araştırmanın dokümanları arasında yer almasa da 2024 yılına ait lise fizik ders kitabının incelenmesi, bu dönüşümün izlerini göstermektedir. Söz konusu kitapta simülasyonların arttığı, yalnızca konu anlatımında değil, ölçme değerlendirme sorularında da kullanıldığı ve karekod sayısının önceki kitaplara göre arttığı görülmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda, önümüzdeki yıllarda

basılı veya dijital ders kitaplarında dijital ögelerin daha yaygın kullanılacağı ve yapay zekâya uyumlu içeriklerin yer alacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca öğrenci merkezli etkinliklerin dijital ortama taşınması, dijital ortam ve öğrenciye göre bireyselleştirilmiş etkinliklerin kitaplara entegre edilmesi ve öğretim içeriği ile ölçme değerlendirme araçlarının yapay zekâ desteğiyle hazırlanması da beklenen gelişmeler arasındadır (Chiu vd., 2023).

Öneriler

Bu araştırmada genel liselerde kullanılan fen koluna ait lise 1 üstü seviyesindeki kitaplar incelenmiştir. Döneme özgü çıkarımlar yapabilmek için kitapların basım yılına yakın aynı döneme ait ulaşılan kitaplarla karşılaştırmalar yapılarak kitaplardaki genel ve biçimsel özelliklerin sağlaması yapılmıştır.

Lise fizik ders kitaplarıyla yapılan bu araştırma farklı derslerin kitapları; ilkokul, ortaokul gibi farklı kademelerdeki ders kitapları incelenerek de yapılabilir. Başka bir araştırmada bir eğitim yaklaşımının, bir teknolojinin kitaplarda nasıl yer aldığı incelenebilir. Araştırmada harf devrimi sonrası kitaplar incelenmiştir. 1928 öncesi kitaplar, Osmanlı Dönemi'ndeki ders kitapları da incelenerek araştırma genişletilebilir. Önümüzdeki yıllardaki ders kitapları için yapay zekânın, dijitalleşmenin ders kitaplarına etkisi incelenebilir.

Extended Summary

Introduction

This study explores how the general and formal features of Turkish high school physics textbooks have changed over time. Textbooks are essential educational tools, reflecting the pedagogical, technological, and cultural contexts in which they are produced. The study addresses three questions:

1. What are the general characteristics of the examined textbooks (e.g., authorship, price, publisher)?
2. What are their formal features (e.g., size, paper quality, layout, appendices, color use)?
3. How and why have these features changed over time?

In Turkey, textbook standards have evolved through various legal and institutional regulations:

Law No. 2259 (1933): Centralized textbook production by the Ministry of National Education.

Law No. 5429 (1949): Permitted books from certified teachers and publishers under ministry oversight.

TS10220 (1992): The Turkish Standards Institute defined detailed textbook formatting and design criteria.

Regulation (2006): Emphasized multidisciplinary expert teams for textbook development and use of alternative assessment tools.

Regulations (2009, 2012, 2021): Expanded textbook definitions to include digital formats and mandated new design elements aligned with evolving educational and technological goals.

Methodology

Ten physics textbooks published between 1929 and 2018 were examined using a document analysis approach. The selection focused on books from general high schools that were aligned with significant curriculum changes and intended for science track students. Data sources included second-hand bookstores, online platforms, and the Ministry of Education's archive.

Review criteria were derived from the literature and validated by field experts. General characteristics included title, authorship, pricing, and publisher type. Formal characteristics covered size, page number, paper type, use of color, visual design, presence of tables of contents, glossaries, bibliographies, indexes, and appendix materials. The presence and placement of introductory elements were also analyzed.

Findings

Post-1998 textbooks increased in size and improved in paper and print quality, shifting from duplicating paper to glossy formats. Color use, especially in visuals and activity sections, became more prominent after 2000. Older books lacked color and supportive elements, while recent ones integrated performance tasks, project work, and colored sections—reflecting a constructivist approach.

The 2010, 2017, and 2018 textbooks included rich appendices, alternative assessment tools, and QR codes linking to digital content. These developments show adaptation to new pedagogical paradigms and digital learning environments. Earlier textbooks (1934, 1939) had minimal structuring and listed topics rather than organized units, revealing a subject-centered approach. Over time, greater organization and visual consistency emerged.

Discussion and Conclusion

Textbook form and content reflect broader political, technological, and pedagogical trends. For example, post-1980 books contained nationalist content influenced by political shifts (Gündüz, 2023). The transition from paid to free textbooks reflects socio-economic policy changes. Printing and visual design improvements align with advancing technologies and increased emphasis on student engagement.

The evolution of textbook design standards—especially after TS10220 (1992) and subsequent directives—contributed to modern textbooks' clearer formatting and usability. The growing inclusion of bibliographies, indexes, and visual design support materials parallels shifts toward student-centered learning and digital literacy.

This study highlights how textbooks are shaped by their historical and regulatory contexts. As digital tools become more integral to education, the definition and design of textbooks will likely continue to evolve. Future research may expand on this work by analyzing textbooks in other subjects or earlier periods, including pre-1928 materials and textbooks from the Ottoman era.

Çıkar Çatışması: Araştırma tek yazarlı olduğu için herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Etik Beyanı: Bu araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı zamanda olası tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Araştırma esasen doküman analizine dayalı olduğundan, "Etik Kurul İzni"ne gerek duyulmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu araştırma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

Arıkan, G., Karataş, T., ve Kavcar, N. (2017). Fizik öğretmenlerinin 12. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşleri: İzmir ili örneği. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *36*(2), 19-43. https://doi.org/10.7822/omuefd.373026

Arslan, A., Tekbıyık, A., ve Ercan, O. (2012). Fizik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, *2*, 64-79. https://doi.org/10.19128/turje.181048

Aslan, E (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158), 215 - 231. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/663/232

Atıcı, T., Keskin Samancı, N., ve Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 115-133. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26117/275146

Aycan, Ş., ve Yumuşak, A. (2003). Lise müfredatındaki fizik konularının anlaşılma düzeyleri üzerine bir araştırma, *Milli Eğitim*, 159. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/aycan-yumusak.htm

Ayvacı, H. Ş., ve Bebek, G. (2018). Fizik öğretimi sürecinde yaşanan sorunların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 125-134. https://doi.org/10.24106/kefdergi.375680

Bansiong, A. J (2019) Readability, content, and mechanical feature analysis of selected commercial science textbooks intended for third grade filipino learners, *Cogent Education*, *6*(1), 1706395. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1706395

Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100118. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118

Çepni, S., Ayvacı, H. Ş., ve Keleş, E. (2001, 07-08 Eylül). *Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması* [Tam Bildiri], Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, T.C. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Çiçek, N., ve Kabakulak, N. (2017). Harf Devrimi'nin İstanbul kitapçılarına ekonomik etkileri, *Türkiyat Mecmuası*, 2017, *27* (1), 121-137. https://doi.org/10.26650/TurkJHist.2019.19017

Gülyurdu, T. (2013). Lise fizik ders kitaplarının üzerine bir inceleme. M.Ş. Bülbül, H. Peşman, ve C. Ünal, (Ed.ler), *Tüm Yönleriyle Fizik Ders Kitapları* (s 1-10). Pegem Akademi Yayınevi.

Gündüz, Mehmet. (2023). *Türkiye'de ders kitapları tarihi*. T.C Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/13061434_TDKTindd.pdf

Gündüz, Mustafa. (2019). *Eğitim tarihinin peşinde*. Nobel Yayınevi.

Güneş, F. (2022). Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları*.https://www.sead.com.tr/wp-content/uploads/2022/05/Ders-Kitaplarinin-Ozellikleri-ve-Incelenmesi.pdf

Güzel, H., ve Adıbelli, S. (2011). 9. sınıf fizik ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *26*, 201-216. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61803/924565

Hartley, J. (2004). Designing Instructional and Informational Text. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 917–947). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, *33*(6), 683–696. https://doi.org/10.1080/0046760042000277834

İdin, Ş., ve Yalaki, Y (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *30*(2), 37-52, http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/52

Kaptan, A. Y., ve Kaptan, S. (2005) Ders kitaplarındaki tasarım sorunları ve öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*, 59-66. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/46747

Karadağ, M., Dülgeroğlu, İ., ve Ünsal, Y. (2013). Ortaöğretim 9. sınıf fizik ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD), 33*(3), 549-568. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6731/90495

Karamustafaoğlu, O., ve Üstün, A. (2005). Türkiye'de yürürlükte olan fen bilgisi 7. sınıf ders kitabının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5995/79771

Kavaz, S. (2006). *Analysis of high school physics textbooks* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Kaya, N., ve Önal, H. (2019). 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi'nin coğrafya öğretim programı ve ders kitaplarına yansıması. *Millî Eğitim*, *48*(223), 283-298. https://dergipark.org.tr/tr/pub/millîegitim/issue/48112/609215

Keleş, E (2001). *Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kılıç, A. (2023). Türkiye'de askerî darbelerin eğitim ve kültür hayatı üzerindeki etkileri (27 Mayıs 1960-12 Mart 1971-12 Eylül 1980). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları 526. https://atam.gov.tr/wp-content/uploads/2023/10/TURKIYEDE-ASKERI-DARBELERIN-EGITIM-VE-KULTUR-HAYATI-UZERINDEKI-ETKILERI.pdf

Kırbaşlar, F. G., ve İnce, E (2010). İlköğretim ve orta öğretim ders kitaplarında atom kavramı ve konularının incelenmesi, *Millî* Eğitim, *188*, 251-273, https://dergipark.org.tr/tr/pub/millîegitim/issue/36196/407014

Kirk, M., Matthews, C. E., & Kurtts, S. (2001). The trouble with textbooks: Examining issues in science textbook selection. *The Science Teacher*, *68*(9), 42–45. http://www.jstor.org/stable/24154819

Koçyiğit, A., ve Pektaş, M. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma parçalarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, *6* (1), 185 – 199, https://doi.org/10.30703/cije.321452

Kotluk, N. (2012). *Ortaöğretim 9. 10. ve 11. sınıf fizik ders kitaplarının, görünüş ve içerik açısından incelenmesi, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Kumar, D., Haque,A., Mishra,K., Islam, F., Kumar Mishra, B., & Ahmad, S. (2023). Exploring the transformative role of artificial intelligence and metaverse in education: A comprehensive review. *Metaverse Basic and Applied Research*, *2*(55). https://doi.org/10.56294/mr202355

MEB (2023)./ucretsiz-ders-kitaplari-ve-yardimci-kaynaklar-siralardaki-yerini-almaya-basladi, ttps://www.meb.gov.tr/ucretsiz-ders-kitaplari-ve-yardimci-kaynaklar-siralardaki-yerinialmaya-basladi/haber/30737/tr#:~:text=Millî%20Eğitim%20Bakanlığı%2C%20ücretsiz%20ders,kitabı%20ve%20yardımcı%20kaynak%20dağıttı.(06.08.2024 tarihinde ulaşılmıştır)

Mirzalar Kabapınar, F. (2013). Kimya öğretmen adaylarına ders kitaplarını dizayn ve okunabilirlik açılarından inceleme becerisinin kazandırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 24* (24), 109-132. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/383/2424

Ogan Bekiroglu, F. (2007). To what degree do the currently used physics textbooks meet the expectations?. *Journal of Science Teacher Education, 18* (4), 599-628. https://doi.org/10.1007/s10972-007-9045-8

Özkan, G. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrim içi fizik öğretimi konusundaki görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 53*, 685-699. https://doi.org/10.53444/deubefd.1112804

Penney, K. (2000). *Anatomy of junior high science textbooks: A content analysis of textual characteristics* [Unpublished doctoral dissertation]. Memorial University of Newfoundland.

Resmî Gazete. (1933, Haziran 13). 2259 sayılı kanun: Maarif vekilliğine bağlı mekteplerde okunacak ders kitaplarının basılması ve dağıtılması ile bu maksat için kurulacak mektep kitapları sandığı hakkında kanun (Sayı: 2426). https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d04/c016/tbmm04016065ss0253.pdf

Resmî Gazete. (1949, Haziran 11). 5429 sayılı kanun: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutturulacak ders kitaplarının seçilmesi, basılması ve dağıtılması hakkında kanun (Sayı: 7230). https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d08/c020/tbmm08020106ss0252.pdf

Resmî Gazete. (1949, Aralık 26). 2669 sayılı genelge: Okul kitaplarında aranacak özellikler (Sayı: 570). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1949/570-aralik-1949.pdf

Resmî Gazete. (1995, Temmuz 3). Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları yönetmeliği (Sayı: 2434). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1995/2434-temmuz-1995.pdf

Resmî Gazete. (2004, Nisan). Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik (Sayı: 2559). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2004/2559-_nisan_2004.pdf

Resmî Gazete. (2006, Ekim). Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge (Sayı: 2589). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2006/2589-_ekim_2006.pdf

Resmî Gazete. (2009, Aralık 31). Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği (Sayı: 27449, 4. mükerrer). https://www.Resmîgazete.gov.tr/eskiler/2009/12/20091231M4-8.htm

Resmî Gazete. (2012, Eylül 13). Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği (Sayı: 28430). https://www. Resmîgazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm

Resmî Gazete. (2021, Ekim 14). Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği (Sayı: 31628). https://www. Resmîgazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm

Schultz, F.H.C. (1989). How do you select your physics textbook? *The Physics Teacher*, 27, 278-279.http://dx.doi.org/10.1119/1.2342750kara

Sosnovsky, S., Brusilovsky, P., & Lan, A. (2023). Intelligent textbooks: The fifth ınternational workshop. In: Wang, N., Rebolledo-Mendez, G., Dimitrova, V., Matsuda, N., Santos, O.C. (Ed.) *Artificial Intelligence in Education*. Posters and Late Breaking Results, Workshops and Tutorials, Industry and Innovation Tracks, Practitioners, Doctoral Consortium and Blue Sky. AIED 2023. Communications in Computer and Information Science, vol 1831. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36336-8_15

Stylianidou, F. (2002). Analysis of science textbook pictures about energy and pupils' readings of them. *International Journal of Science Education*, *24*(3), 257-283. https://doi.org/10.1080/09500690110078905

Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *40* (185), 48-65. https://dergipark.org.tr/tr/pub/millîegitim/issue/36199/407089

Şimşek, H., Sarıkoç, A., ve Bozkurt, E. (2011). Lise fizik 12 ders kitabının fizik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 285-294. https://www.academia.edu/11790629/L%C4%B0SE_F%C4%B0Z%C4%B0K_12_DERS_K%C4%B0TABININ_F%C4%B0Z%C4%B0K_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0_TARAFINDAN_DE%C4%9EERLEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0

Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik 1 ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Education Journal*, *14*(2), 441-446. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626619

Türk Standartları Enstitüsü (TSE) (1992). Ders kitapları. https://intweb.tse.org.tr/Standard/Standard/Standard.aspx

Tunç. T. (2005). Öğretmen ve öğrenci açısından fizik ders kitaplarının içeriğine genel bir bakış, Rahmi Yağbasan (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, 217-241, Gazi Kitabevi.

Ünsal, Y. (2005). Biçim, dil ve anlatım, Rahmi Yağbasan (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, 1-12, Gazi Kitabevi.

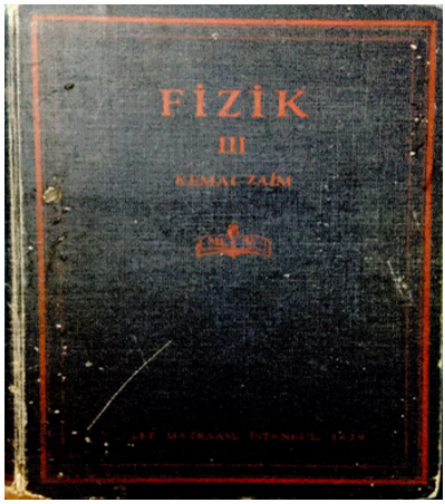
Ververs, J. D. (2016). *Curriculum development in Dutch physics education: an analysis of project intentions and renewal characteristics in student textbooks over the past 40 years* [Unpublished master's thesis]. Utrecht University.

Yıldız, H., Hocaoğlu, K., ve Şengören, S.K. (2021). Use of idealizations in physics textbooks. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 15*(2), 216-232. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.905675

Yu, Y.F., & Chen, Y. (2018) Design and development of high school artificial intelligence textbook based on computational thinking. *Open Access Library Journal*, *5*, e4898. https://doi.org/10.4236/oalib.1104898

Ek-1 Ders Kitaplarının Kapakları

1929 Kitabı

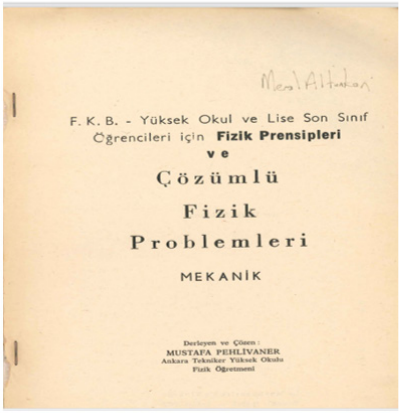


1934 Kitabı

1939 Kitabı

1955 Kitabı

1972 Kitabı



1992 Kitabı

1998 Kitabı Kapağı

1998 Kitabı İç Kapak

2010 Kitabı

2010 Kitabı İç Kapak

2017 Kitabı

2018 Kitabı

Knowledge of Sustainability Communication in Higher Education among Undergraduate and Postgraduate Students of Arts Teaching

RESEARCH ARTICLE

Süreyya GENÇ[1]

1 Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, sryygenc@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7733-0006

Gönderilme Tarihi: 24.10.2024 Kabul Tarihi: 11.10.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1573113

Atıf: "Genç, S. (2025). Knowledge of sustainability communication in higher education among undergraduate and postgraduate students of arts teaching. *Millî Eğitim,54*(247), sayfa 1613-1646. DOI:10.37669/10.37669/milliegitim.1573113"

Abstract

The objective of this study was to reveal the extent to which undergraduate and postgraduate students of art teaching are aware of campus activities conducted in the context of sustainable development. The study employed a correlational model, which is a quantitative research method. The population of the study consisted of undergraduate and postgraduate students of the Department of Visual Arts Education at a public university in Türkiye, while its sample comprised 128 students. The "Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions" was used to collect data in the spring semester of the 2023-2024 academic year. Statistical analyses were conducted using the SPSS package program. It was determined that the participants had very low levels of awareness regarding the sustainability communication activities at their university, and they did not know about the activities of the university regarding environmental, social, and economic sustainability communication. These results were not significantly associated with the gender or education stage of the participants. However, the class years of the participants were found to be significantly related to their scores in the economic sustainability communication subscale. This relationship was present between the participants who were 1st-year students and others and between those who were 4th-year students and others.

Keywords: *sustainability, sustainability communication, sustainability in higher education institutions, department of arts education*

Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumunda Sürdürülebilirlik İletişim Düzeylerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Öz

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik gerçekleştirilen kampüs faaliyetlerinden, öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerinin ne ölçüde haberdar olduklarını ortaya koymak araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesinin "Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı" lisans ve lisansüstü öğrencilerinin tamamı araştırmanın evrenini, katılan 128 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrencilere "Yükseköğretim Kurumlarında Sürdürülebilirlik İletişimi Ölçeği" Google Form üzerinden uygulanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak katılan öğrencilerin cevaplarından elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre; "Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı" lisans ve lisansüstü öğrencileri öğrenim gördükleri üniversite ile sürdürülebilirlik iletişim düzeylerinin "çok zayıf" aralık değerinde olduğu, öğrenim gördükleri üniversitenin çevresel, sosyal, ekonomik ve sürdürülebilirliğin iletişimi konusundaki faaliyetlerden haberdar olmadıkları görülmüştür. Bu durumu öğrencilerin cinsiyeti veya eğitim düzeyi etkilememektedir. Ancak öğrencilerin sınıf seviyesi ile ekonomik sürdürülebilirlik iletişimi alt boyutunda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki sadece 1.sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinde görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *sürdürülebilirlik, sürdürülebilirlik iletişimi, yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilirlik, resim-iş eğitimi ana bilim dalı*

Introduction

The concept of sustainability has become a topic that is meticulously studied in various disciplines with increasing importance in the 21st century. Sustainability refers to activities of protecting the needs of future generations while meeting currently existing needs with its environmental, economic, and social aspects.

According to Scoones (2007), the concept of sustainability, which has been described in different ways by scientists from various disciplines, was used for the first time by German mining administrator Hans Carl von Carlowitz in 1712 in his work Sylvicultura Oekonomika to refer to the long-term management of forests. However, a broader understanding of this concept started only in the 1980s. The emergence of modern environmentalist movements in the late 1960s and the 1970s and the report named Limits to Growth prepared and published by a group of scientists from the Massachusetts Institute of Technology (MIT) led

by the Club of Rome in 1972 revealed the contradiction between exponential and uncontrolled growth and the limited resources of the world. Options that could be chosen by society for a sustainable development process compatible with environmental limitations have been emphasized (Meadows et al., 1972 as cited in Yeni, 2014). While the concept of sustainability was mentioned for the first time by the International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN) in 1982 in the document named the World Charter for Nature (Yazar, 2006), it became the focus of debates in the report "Our Common Future" in 1987 by the World Commission on Environment and Development (WCED). Thus, a modern definition emerged: "Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs" (WCED, 1987 as cited in Scoones, 2007). In addition to the environmental dimension, this definition also covers the economic and social dimensions of sustainability such as the fair and effective usage of resources for the sake of future generations.

Environmental sustainability covers issues such as the preservation of natural resources and biological diversity, the fight against climate change, and waste management. Economic sustainability is focused on topics such as balancing economic growth and the exhaustion of resources, income inequality, and development. Social sustainability emphasizes topics such as social justice, equality, health, education, and human rights. Higher education institutions are among the most important institutions that take on significant roles in providing solutions to these basic issues encountered by humanity. The research and activities conducted in these institutions, which are critical for a sustainable world, constitute a valuable field. They not only transfer and produce knowledge but also disseminate it among their students and personnel via their sustainable practices. In this context, higher education institutions integrate sustainable living into their strategic plans, course contents, and on-campus practices. In particular, the practical activities on campuses provide students with real-world experience about sustainability. Training students, who will build the future, as responsible members of society in the context of sustainability has become one of the main goals of the education systems of the 21st century. According to Akdemir (2023), sustainability and activities regarding sustainable development concern all members of society. A connection between sustainability activities and people can be established through appropriate communication. Sharing knowledge about

this concept using suitable communication techniques, simplifying it for adoption by the masses, and creating a framework of collective collaboration based on a culture of synergy will guide responsible and effective steps toward the future.

This influential role of universities and their quantifiable effects are dependent on systematic communication. Thanks to their privileged position, universities can warn and inform society about the implementation of plants for sustainability and compliance with these plans. However, such activities can only be possible with the help of communication channels addressing individuals (Filippo et al., 2020). The effectiveness of these communication channels will allow sustainability messages to reach the target audience and draw their attention.

Sustainability Communication

Communication strategies aim to create a connection between sustainability and people, raise awareness, increase current levels of awareness, and promote sustainable behaviors. It is important that communication channels be effective for the adoption of sustainability activities by society and the participation of society in these activities. Golob, Podnar, and Zabkar (2023) discuss the concept of sustainability communication (SC) under five headings:

- SC as transmission of information about sustainability, informing and raising consumer awareness,
- SC as critical, deliberative, and transformative communication,
- SC as disclosure of information,
- SC as persuasive/commercial communication,
- SC as misleading communication (as cited in Çetintaş, 2023).

SC is an approach that is utilized to raise awareness about environmental, social, and economic sustainability and create behavioral change. This communication approach aims to affect the behaviors of society positively to promote societal prosperity (Özgen, 2022). Adopting an understanding of a sustainable world, SC focuses on the protection of nature and people. It allows organizations and institutions to communicate appropriately with people regarding ecological sustainability and offers a way of adopting an eco-centric point of view (McDonagh, 1998). UN Member States have accepted 17 Sustainable Development Goals and 169 Targets under these goals and aimed to achieve them by 2030 at the latest. These goals and targets are universal and applicable to all countries of the world (IISD). In this context, in terms of reaching goals,

raising awareness about the issue, guidance, and the promotion of sustainability, communication channels have an arguably vital role. All institutions of society, from the smallest to the largest, are expected to take an active role and contribute to the creation of a sustainable future. The pioneering position of universities, which have a significant role in the development of societies, in terms of sustainability is undeniable. As institutions aiming to train qualified individuals in several fields, universities are among the leading institutions in the conduct of sustainability activities. With their guiding activities in terms of sustainable living, universities as key institutions that raise members of a developed society will have significant contributions to the 2030 Sustainable Development Goals.

To reach broader audiences, universities have started to focus on the effectiveness of strategic communication channels related to sustainability to both guide people and promote such activities. This way, it has become more important to understand how the governance activities and strategies pertaining to development in institutions can be made effective (Bayhantopçu & Özuyar, 2021). To strengthen their practices about sustainability, universities need to be restructured in a way to integrate sustainable development into their entire institutional system (Lozano et al., 2013). Sustainability should be integrated into the strategic plans, course contents, and campus management operations of universities. An effective communication network will make it possible to educate students effectively, raise awareness in them regarding sustainability activities on campus, and ensure their active participation in these activities. Universities, which are expected to take on an effective role in the success of the 2030 Sustainable Development Goals, share all scientific, cultural, and social activities about the 17 Sustainable Development Goals on their campuses, relevant reports, announcements, and news storied on their websites. Websites, which are among the most important instruments of SC, are also effective instruments for accessing the sustainability reports of universities. Tanç et al. (2022) examined institutional websites to reveal the status of universities in Türkiye in terms of sustainability activities. They showed that among 207 universities, only 7 published sustainability reports, and they usually focused only on the environmental aspect of sustainability. The authors stated that although universities had not adopted the concept of sustainability reports to the desired extent, they made explanations/ announcements about sustainability activities, especially those regarding zero waste and green campus practices, on their websites. In another study suggesting

that universities in Türkiye have fallen behind in the world rankings, Gedikkaya et al. (2022) emphasized the significance of the constant decline of the awareness of universities in Türkiye regarding sustainable development and their interest in this issue every year in three international indexes: STARS (the Sustainability Tracking, Assessment, and Rating System), the UI GreenMetric, and Times Higher Education Impact Ranking. They also reported that Turkish universities fell behind their international counterparts, and there were very few universities ranking among the first 100 in the world. In this sense, universities that guide society need to adopt and promote the concept of sustainable development. To achieve goals, it is highly important for universities, which are expected to be pioneers in the internalization of a culture of sustainable development, to evaluate sustainability in terms of all its dimensions and report the results of their evaluations.

It is seen that studies on the sustainable practices of universities in Türkiye have mostly employed theoretical methods and discussed the topic in the context of zero waste, green campus, and sustainable environment policies (Tanç et al., 2022; Yıldırım, 2020). The effectiveness of communication channels is a determining factor for the sustainability activities of universities to reach their students and become successful in terms of promotion and adoption. Hence, it is important to discuss the concept of SC in the context of universities. Among studies conducted in Türkiye, no study on this topic that included university students could be encountered. Regarding this topic, Akdemir (2023) developed a scale, whereas Bayhantopçu and Özuyar (2021) aimed to identify the main indicators that need to be prioritized by a sustainable university in terms of governance, strategy, and communication. Considering their important position in the achievement of the 2030 Sustainable Development Goals to the desired degree, it is critical to discuss all aspects of the sustainability activities of universities, integrate these into all institutional systems, and disseminate these activities to both students and personnel via effective communication channels.

The primary objective of this study was to reveal the extent to which undergraduate and postgraduate students of a program in art teaching are aware of campus activities conducted in the context of sustainable development. No study on this topic involving university students in Türkiye was found in the relevant literature. This study will contribute to the field in terms of filling this gap in the literature, identifying the current status of the issue, and providing guidance for

future studies. It is desired that students, who are receiving university education and will shape the future, adopt a philosophy of sustainable living in all aspects of life. They are expected to do this within the campus that they are on. Genç (2019) argued that education is not only the art of raising individuals but also a policy. If considered from a social and governmental perspective, education refers to the raising of adaptable individuals and responsible citizens. The establishment of educational approaches by governments to raise adaptable and responsible citizens is an ordinary practice of education and politics. Arts education in general and visual arts education in particular contribute to the training of ethical individuals who have a sense of belonging to their community. The contributions of visual arts education that strengthens visual memory should not be overlooked in the transformation of the idea of the past into a part of education on values. Çaydere (2022) also emphasized that one can see the power and impact of arts in the shaping of a sustainable world in the works of artists and national/international activities that are planned. In its decision dated 1987, the WCED highlighted the need for the development of new methodologies by discussing the issue of sustainable design education. Accordingly, no resource is unlimited, and for this reason, the concept of sustainability in design is a topic that needs to be discussed urgently. The main recommendations decided upon by the Commission include teaching, concretizing, and promoting sustainability awareness. The focus on sustainability in arts education is an extension of the emphasis on the environmental, social, and economic components of sustainability in art movements centered around nature and the environment (Mamur & Köksal, 2016). In this sense, this study aimed to quantitatively analyze the communication of undergraduate and postgraduate students of the Visual Arts Education Department of a university where arts/design as concepts with a universal language are taught and which shapes the future of arts education with their university in the context of sustainability. According to the objective of the study, answers to the following questions were sought:

- How is sustainability communication between students and their university structured and manifested?Is there any difference or similarity in the levels of sustainability communication among students based on gender?
- Is there a significant difference in the sustainability communication levels of students based on their stage of education?
- Is there a significant difference in the sustainability communication levels of students based on their class year?

Methodology

Design

This study was designed with the correlational method, which is a quantitative research approach. Quantitative studies try to reach conclusions via description or causality by measuring events and phenomena from the outside, observing them, or conducting experiments on them. They are studies in which observations and measurements are repeatable and unbiased (Arıkan, 2013). The correlational method allows the quantitative or numerical description of trends, attitudes, or views in a population by conducting analyses on a sample selected from within the population (Creswell, 2017). Correlational models are research methods that aim to determine the presence and/or degree of simultaneous change in two or more variables (Karasar, 2008). This research method provides researchers with the opportunity to express events or phenomena in ways exceeding simple descriptions by examining relationships and connections (Büyüköztürk et al., 2014). This research was conducted using the relational screening approach, one of the quantitative research methods, to determine the sustainability communication levels of undergraduate and postgraduate students of the Department of Visual Arts Education with the university they study at and to determine numerically whether variables such as gender, education level, and class level create a significant difference between sustainability communication levels.

Population and Sample

The population of the study included all undergraduate and postgraduate students registered at the Department of Visual Arts Education at the Education Faculty of a public university in Türkiye in the 2023-2024 academic year. Participants were selected using the purposive sampling method, which is a non-random sampling method. The logic and strength of purposive sampling are based on in-depth comprehension. This method allows the selection of situations that offer a rich body of information to provide depth (Patton, 2014). The researcher attempts to discover and explain natural and social events or phenomena and the relationships between them in the context of the selected cases (Büyüköztürk et al., 2014). The sample of this study consisted of 128 undergraduate and postgraduate students of the Department of Visual Arts Education at the aforementioned university. This sample size constituted a considerable level of representation of the population.

While 103 of the participants were undergraduate students, 25 were postgraduate students (Table 1). According to Karasar (2008), a researcher should aim to select a good sample rather than a large sample. The ideal utilization of a sample is only possible by selecting a sufficiently small but sufficiently representative sample.

Table 1

Demographic Characteristics of the Participants

		n	%
Gender	Female	106	82.8
	Male	22	17.2
Age	17-20	44	34.4
	21-25	62	48.4
	26-29	6	4.7
	30 or older	16	12.5
Education Stage	Undergraduate	103	80.5
	Postgraduate	25	12.5
Class Year	1st-year	13	10.2
	2nd-year	34	26.6
	3rd-year	32	25.0
	4th-year	24	18.8
	Course Stage	7	5.5
	Thesis Stage	18	14.1

Data Collection Instruments

In order to conduct a quantitative analysis of sustainability communication between undergraduate and postgraduate students within the Department of Visual Arts Education at the Faculty of Education of a public university in Türkiye and their institution, the Sustainability Communication Scale for Higher Education was employed as the primary data collection instrument.The Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions was developed by Akdemir (2023) as a part of the author's PhD thesis.

The scale includes questions on demographic information and four subscales. The subscales, which contain 32 items in total, are the environmental

sustainability communication, social sustainability communication, economic sustainability communication, and sustainability of communication subscales. The five-point Likert-type scale (strongly disagree-disagree- neither agree nor disagree -agree-strongly agree) includes 8 items in the environmental sustainability communication subscale, 9 items in the social sustainability communication subscale, 7 items in the economic sustainability communication subscale, and 8 items in the sustainability of communication subscale. The scale, which was used to collect data in this study, was administered to the participants via the Google Forms platform in the spring semester of the 2023-2024 academic year. No identifying information was collected from the participants, and participation in the study was on a voluntary basis.

Research Ethics

Permission to use the "The Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions" scale, which was used as a data collection tool in the research, was received via e-mail from Akdemir (2023). In addition, the research was approved by Bartin University Social and Human Sciences Ethics Committee at meeting number 6 dated 30.05.2024. The study group of the research consisted of undergraduate and postgraduate students who voluntarily filled out the online form.

Data Analysis

The data collected in the study were analyzed using the SPSS 26.0 package program. The analyses included frequency, mean, standard deviation, Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis tests, and the significance of the results was evaluated based on a p-value threshold of 0.05. In the scoring of the responses of the participants to the scale items, the ranges shown in Table 2 were used.

Table 2

Response Score Ranges

Range	Option	Interpretation
1.0 – 1.80	Absolutely Disagree	Very weak
1.81 – 2.60	Disagree	Weak
2.61 – 3.40	Somewhat Agree	Moderate
3.41 – 4.20	Agree	Strong
4.21 – 5.00	Absolutely Agree	Very strong

Findings

The results of the analyses of the data obtained using the data collection instrument are presented in this section for each research question.

Sustainability Communication between Students and University

The first research question was "What is the nature of sustainability communication between students and their university?" The distributions of the scale and subscale scores of the participants are shown in Table 3.

Table 3

Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions, Total and Subscale Scores of the Participants

Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions		N		Mean	Std. Deviation
		Valid	Missing		
Environmental Sustainability Communication	I am aware of activities to increase the consumption of renewable energy resources (e.g., wind, solar) at my university.	128	0	1.9844	1.17040
	I am aware that there are energy-saving practices (e.g., daylight saving, solar water heating, use of motion sensors for lamps) at my university.	128	0	1.9844	1.17040
	I am aware that my university has operations about the prevention of water pollution and access to clean water.	128	0	1.9844	1.17040
	I am aware of the activities of my university to prevent deforestation and plant trees.	128	0	1.9844	1.17040
	I am aware of the activities of my university to preserve biodiversity by protecting endangered species.	128	0	1.9844	1.17040
	I am aware that my university conducts education activities regarding climate change.	128	0	1.9844	1.17040
	I am aware of the activities of my university to reduce the emission of harmful gases like carbon dioxide, carbon monoxide, and methane	128	0	1.9844	1.17040
	I am aware of the efforts/ activities of my university about waste management and recycling.	128	0	1.9844	1.17040

Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions		N		Mean	Std. Deviation
		Valid	Missing		
Social Sustainability Communication	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386
	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386
	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386
	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386
	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386
	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386
	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386
	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386
	I am aware of the activities of my university to fight communicable diseases.	128	0	2.2578	1.24386

Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions		N		Mean	Std. Deviation
		Valid	Missing		
Economic SustainEconomic Sustainability Communication	I am aware of the activities of my university to increase the number of individuals qualified in entrepreneurship.	128	0	2.9844	1.39168
	I am aware of the activities of my university to increase the number of individuals qualified in entrepreneurship.	128	0	2.9844	1.39168
	I am aware of the activities of my university to increase the number of individuals qualified in entrepreneurship.	128	0	2.9844	1.39168
	I am aware of the activities of my university to increase the number of individuals qualified in entrepreneurship.	128	0	2.9844	1.39168
	I am aware of the activities of my university to increase the number of individuals qualified in entrepreneurship.	128	0	2.9844	1.39168
	I am aware of the activities of my university to increase the number of individuals qualified in entrepreneurship.	128	0	2.9844	1.39168
	I am aware of the activities of my university to increase the number of individuals qualified in entrepreneurship.	128	0	2.9844	1.39168

Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions		N		Mean	Std. Deviation
		Valid	Missing		
Sustainability	I am aware that the upper management is informed about issues of critical importance at my university.	128	0	2.3359	1.27531
	I am aware that the upper management is informed about issues of critical importance at my university.	128	0	2.3359	1.27531
	I am aware that the upper management is informed about issues of critical importance at my university.	128	0	2.3359	1.27531
	I am aware that the upper management is informed about issues of critical importance at my university.	128	0	2.3359	1.27531
	I am aware that the upper management is informed about issues of critical importance at my university.	128	0	2.3359	1.27531
	I am aware that the upper management is informed about issues of critical importance at my university.	128	0	2.3359	1.27531
	I am aware that the upper management is informed about issues of critical importance at my university.	128	0	2.3359	1.27531
	I am aware that the upper management is informed about issues of critical importance at my university.		2.3359	1.27531	

As seen in Table 3, the environmental sustainability communication levels of the participants were "very weak" in general. Accordingly, they were unaware of the environmental sustainability activities of their university. Moreover, the social sustainability communication levels of the participants were also "very weak" in general. According to this, they were unaware of the social sustainability activities of their university. Furthermore, the economic sustainability communication levels of the participants were "very weak" as well. This meant that they were unaware of the economic sustainability activities of their university. Finally, the sustainability levels of the communication between the participants and their university were "very weak" in general. This indicated that the participants were unaware of the sustainability communication activities of their university.

Sustainability Communication and Gender

The second research question was "Is there a significant difference in the sustainability communication levels of students based on their gender?" The distributions of the scale and subscale scores of the participants in this context are shown in Table 4.

Table 4

Mann-Whitney U Test Results of the Sustainability Communication Levels of the Participants Based on Their Gender

	Subscale	Gender	n	Mean Rank	U	*p*
Sustainability Communication Scale	Environmental Sustainability Communication	Female	106	63.77	1088.500	0.624
		Male	22	68.02		
	Social Sustainability Communication	Female	106	66.20	985.500	0.254
		Male	22	56.30		
	Economic Sustainability Communication	Female	106	66.14	992.500	0.273
		Male	22	56.61		
	Sustainability of Communication	Female	106	64.46	1162.000	0.980
		Male	22	64.68		

Accordingly, there were no statistically significant differences in the environmental sustainability communication (p>0.05), social sustainability communication (p>0.05), economic sustainability communication (p>0.05), and sustainability of communication (p>0.05) scores of the participants based on their gender.

Sustainability Communication and Education Stages

The third research question was "Is there a significant difference in the sustainability communication levels of students based on their education stage?" The distributions of the scale and subscale scores of the participants in this context are shown in Table 5.

Table 5

Mann-Whitney U Test Results of the Sustainability Communication Levels of the Participants Based on Their Education Stage

	Subscale	Level of Education	n	Mean Rank	U	*p*
Sustainability Communication Scale	Environmental Sustainability Communication	Undergraduate	103	66.34	1098.0	0.254
		Postgraduate	25	56.92		
	Social Sustainability Communication	Undergraduate	103	63.69	1204.0	0.615
		Postgraduate	25	67.84		
	Economic Sustainability Communication	Undergraduate	103	65.35	1200.0	0.598
		Postgraduate	25	61.00		
	Sustainability of Communication	Undergraduate	103	64.14	1250.0	0.824
		Postgraduate	25	65.98		

Accordingly, there were no statistically significant differences in the environmental sustainability communication (p>0.05), social sustainability communication (p>0.05), economic sustainability communication (p>0.05), and sustainability of communication (p>0.05) scores of the participants based on their education stages.

Sustainability Communication and Class Years

The fourth research question was "Is there a significant difference in the sustainability communication levels of students based on their class year?" The distributions of the scale and subscale scores of the participants in this context are shown in Table 6.

Table 6

Kruskal-Wallis H Test Results of the Sustainability Communication Levels of the Participants Based on Their Class Year

	Subscale			n	Mean Rank	H	*p*
Sustainability Communication Scale	Environmental Sustainability Communication	Undergraduate	1st-year	13	72.38	3.153	0.676
			2nd-year	34	63.93		
			3rd-year	32	64.84		
			4th-year	24	68.48		
		Postgraduate	Course Stage	7	43.79		
			Thesis Stage	18	62.03		
	Social Sustainability Communication	Undergraduate	1st-year	13	86.12	8.264	0.142
			2nd-year	34	55.66		
			3rd-year	32	59.78		
			4th-year	24	68.13		
		Postgraduate	Course Stage	7	56.21		
			Thesis Stage	18	72.36		
	Economic Sustainability Communication	Undergraduate	1st-year	13	88.08	11.883	0.036*
			2nd-year	34	57.01		
			3rd-year	32	56.66		
			4th-year	24	76.44		
		Postgraduate	Course Stage	7	48.64		
			Thesis Stage	18	65.81		
	Sustainability of Communication	Undergraduate	1st-year	13	76.62	2.984	0.702
			2nd-year	34	59.15		
			3rd-year	32	61.91		
			4th-year	24	67.44		
		Postgraduate	Course Stage	7	57.29		
			Thesis Stage	18	69.36		

Accordingly, there were no statistically significant differences in the environmental sustainability communication (p>0.05), social sustainability communication (p>0.05), and sustainability of communication (p>0.05) scores of the participants based on their class years. However, the economic sustainability communication scores of the participants varied significantly based on their class years (p<0.05).

Table 7 presents the results of the pairwise comparisons of the economic sustainability communication scores of the participants based on their class years using the Mann-Whitney U test.

Table 7

Mann-Whitney U Test Results on the Economic Sustainability Communication Scores of the Participants in Pairwise Comparisons

	n	Mean Rank	U	*p*
Undergraduate 1st Year	13	31.46	124.00	0.021
Undergraduate 2nd Year	34	21.15		
Undergraduate 1st Year	13	30.23	114.00	0.018
Undergraduate 3rd Year	32	20.06		
Undergraduate 1st Year	13	22.15	115.00	0.200
Undergraduate 4th Year	24	17.29		
Undergraduate 1st Year	13	12.62		
Postgraduate Course Stage	7	6.57	18.0	0.030
Undergraduate 1st Year	13	19.62	70.00	0.062
Postgraduate Thesis Stage	18	13.39		
Undergraduate 2nd Year	34	33.18	533.00	0.888
Undergraduate 3rd Year	32	33.84		
Undergraduate 2nd Year	34	26.04	290.50	0.063
Undergraduate 4th Year	24	34.40		
Undergraduate 2nd Year	34	21.37	106.50	0.672
Postgraduate Course Stage	7	19.21		
Undergraduate 2nd Year	34	25.28	264.50	0.424
Postgraduate Thesis Stage	18	28.82		
Undergraduate 3rd Year	32	24.28	249.00	0.025
Undergraduate 4th Year	24	34.13		

	n	Mean Rank	U	*p*
Undergraduate 3rd Year	32	20.22	105.00	0.816
Postgraduate Course Stage	7	19.00		
Undergraduate 3rd Year	32	24.25	248.00	0.418
Postgraduate Thesis Stage	18	27.72		
Undergraduate 4th Year	24	18.02	35.50	0.019
Postgraduate Course Stage	7	9.07		
Undergraduate 4th Year	24	22.60	189.50	0.500
Postgraduate Thesis Stage	18	20.03		

As indicated by the results of the pairwise comparisons between the participants who were first-year undergraduate students and those in other academic years, statistically significant differences were found in economic sustainability communication scores. Specifically, significant differences were observed between first-year undergraduate students and second-year undergraduate students ($p<0.05$), third-year undergraduate students ($p<0.05$), and postgraduate students in the coursework stage ($p<0.05$).On the other hand, there was no significant difference in terms of economic sustainability communication scores between the participants who were undergraduate 1st-year students and those who were undergraduate 4th-year students or between the participants who were undergraduate 1st-year students and those who were postgraduate students in the thesis stage ($p>0.05$). Additionally, there was no significant difference between the economic sustainability communication scores of the participants who were undergraduate 2nd-year students and the scores of those who were undergraduate 3rd-year, undergraduate 4th-year, postgraduate class stage, or postgraduate thesis stage students ($p>0.05$). Furthermore, the economic sustainability communication scores of the participants who were undergraduate 3rd-year students differed significantly from the scores of the participants who were undergraduate 4th-year students ($p<0.05$), but their scores were not significantly different compared to the scores of the participants who were postgraduate students in the course or thesis stage ($p>0.05$). Finally, the economic sustainability communication scores of the participants who were undergraduate 4th-year students differed significantly from the scores of those who were postgraduate students in the course stage ($p<0.05$), whereas the scores of the participants who were undergraduate 4th-year students and those who were postgraduate students in the thesis stage did not differ significantly ($p>0.05$).

Discussions, Conclusions and Reccomendations

This study aimed to investigate the communication of universities, which have significant contributions to sustainability practices, with their students. For this purpose, the relationships between this communication in a sample of undergraduate and postgraduate students and the gender, education stage, and class year of these students were investigated. The results first highlighted the importance of sustainability practices and sustainability communication. They then revealed the sustainability communication levels of university students. The extent to which students were aware of the sustainability practices at their university was determined. Finally, the results of the analyses were interpreted along with information in the relevant literature, and recommendations were considered. It is expected that the results obtained in this pioneering study will contribute to future studies to be conducted on the situation of sustainability communication channels at universities in other regions and countries.

The sample of the study consisted of 128 students, including 103 undergraduate students and 25 postgraduate students. While 106 of the participants were women, 22 were men. The participants, who took part in the study on a voluntary basis, filled out the "Sustainability Communication Scale for Higher Education Institutions", which was developed as a 5-point Likert-type instrument in the doctoral thesis of Akdemir (2023), via the Google Forms platform. The responses of the participants to the scale items were analyzed along with their descriptive characteristics using the SPSS package program. It was determined that the participants had "very weak" levels of sustainability communication with their university. This indicated that the participants were generally unaware of the environmental, social, and economic sustainability practices at their university, and they did not have sustainable communication with their university in this matter. In a study conducted with university students by Şahin, Ertepınar, and Teksöz (2009), who reached similar conclusions, it was shown that students knew the concept of sustainable development, but they were unable to develop behaviors in line with a sustainable world approach from a comprehensive perspective. In another study, which revealed that universities usually focused on environmental sustainability, which is just one aspect of sustainability, Tanç et al. (2022) examined the sustainability practices of universities in Türkiye by studying university websites. The authors reported that only 7 among 207 universities published sustainability reports. They emphasized that universities were unable

to adopt sustainability from a comprehensive point of view. Similarly, Uçar and Özdemir (2022) stated that universities had the means to make significant contributions to society by raising individuals educated about sustainability, but higher education institutions fell behind many other establishments in the context of sustainability practices and reporting.

The dissemination of a culture of sustainability in society is just as important as the prioritization of sustainability by universities. To make sustainability-related practices more visible, institutions need to keep their websites up to date, use clear keywords for the effective communication of information, provide objective information in university rankings, release sustainability reports in open-access publications, and follow a communication policy involving mass communication tools and social media (Filippo et al., 2020). Shan et al. (2022) identified a positive relationship between sustainability reporting practices and university rankings in universities in Australia and New Zealand. They determined that the publication of reports on websites affected outcomes in university ranking systems.

According to the data collected in this study, there was no significant difference in the sustainability communication levels of the participants based on their gender. It was seen that the participants provided similar responses regardless of gender indicating that they were unaware of environmental, social, and economic sustainability activities at their university. Although the results of the study conducted by Koyuncuoğlu (2022) were not exactly in line with the results of this study, the author investigated postgraduate thesis work written in the period between 2004 and 2020 on sustainable universities in Türkiye and found that female researchers showed approximately 2 times more interest in the subject than male researchers did. One may consider that postgraduate students focused on sustainability in their thesis work with the encouragement of their supervisors.

There was also no significant relationship between the education stages of the participants of this study and their sustainability communication levels. It was seen that the participants provided similar responses regardless of whether they were undergraduate or postgraduate students indicating that they were unaware of environmental, social, and economic sustainability activities at their university. Şendurur (2020) also studied whether the awareness statuses

of accounting students enrolled in the Faculty of Economics and Administrative Sciences at a university regarding sustainability reporting were associated with their gender, specialty, and whether they had taken part in internships. Consequently, the researcher did not find a significant difference among the groups. Notwithstanding, an institutionalized communication structure is highly important. To make communication sustainable, there is a need for a professional team, as well as the capacity to manage the system, process, and resources in communication well. Only in this way can sustainable communication be achieved (Saydam, 2014). Sustainability is a long-term process. It requires the in-depth transformation of processes and approaches. In this transformation process, the most important issue is to communicate the significance of the concept to personnel, students, and stakeholders in an effective manner and pursue the process resolutely (Günerhan & Günerhan, 2016).

One of the results of this study was the absence of a significant relationship between the class years of the participants and their environmental and social sustainability communication levels or sustainability of communication subscale scores. It was seen that the participants provided similar responses regardless of their class years indicating that they were unaware of environmental and social sustainability activities at their university. On the other hand, the economic sustainability communication levels of the participants were found to differ significantly based on their class years. As opposed to the other dimensions of the scale, the participants offered different views about the concept of economic sustainability communication. These differences were significant between the 1st-year and 2nd-year undergraduate students, between the 1st-yer and 3rd-year undergraduate students, between the 1st-year undergraduate and course-stage postgraduate students, between the 3rd-year and 4th-year undergraduate students, and between the 4th-year undergraduate and thesis-stage postgraduate students. The economic sustainability communication scores of the 1st-year students among the participants were significantly higher than the scores of the participants in other class years. This showed that 1st-year students, who newly started their education at university, were more aware of the economic sustainability activities at their university. A similar situation was observed between the participants who were 4th-year undergraduate students and those who were 3rd-year undergraduate or course-stage postgraduate students, where the scores of the former were significantly higher than the latter. It was a noteworthy result that the participants

who were undergraduate students were significantly more aware of the economic sustainability activities at their university only at the beginning and at the end of their university education.

It was revealed in this study that undergraduate and postgraduate students of Art Teaching were generally not aware of the sustainability activities on their university campus to the desired degree, which was worth noting considering the significant role of universities in efforts to reach the 2030 Sustainable Development Goals of the UN. Prospective teachers should be equipped with responsible perceptions regarding sustainable development and a more livable world. Awareness should be raised among prospective teachers, who will become role models in the process of raising individuals of all ages who will assume responsibility for a sustainable future (Demirbaş, 2023). Unless precautions are taken about this issue and unless a sustainable point of view is reflected in policies, lifestyles, and consumption phenomena, the concept of sustainability will remain an abstract concept that cannot be put in practice and experienced in a holistic manner. For such efforts to be successful, it is inevitable for countries to develop joint policies and strategies and provide university students with comprehensive educational support. This is because universities are among the institutions at the last stages of education to equip future generations with consciousness, awareness, and the capacity for change and transformation (Güney Örmeci, 2023). In the context of sustainability communication, institutions should put transparent communication with large audiences at the center of their sustainable practices. The target audience should be persuaded to adopt sustainable processes and encouraged to take part in these processes actively (Özgen, 2022). It is indeed a fact that higher education institutions are responsible for raising generations with high awareness for a sustainable future. Nevertheless, it is not reasonable to lay the entire burden on the training of prospective teachers receiving education at the education faculties of universities. In awareness-raising processes, all stages of education from preschool to higher education should take equal responsibility (Korkmaz, 2020). Considering all this information and the results of this study, further studies can investigate the awareness of students regarding sustainability communication on campuses by implementing the methodology of this study, whose results are limited to students of an art teaching program, at other faculties and departments of universities. A map of sustainability communication levels can be created by conducting similar studies on a national scale in Türkiye.

Thematic workshops on sustainability can be implemented, and projects can be developed with undergraduate and postgraduate students at the Department of Arts Education. The subject of sustainability communication on campuses can be included in the content of undergraduate and postgraduate courses, and social responsibility implementation studies can be carried out. Information seminars, congresses, workshops, and trainings can be organized for academics working at universities on campus sustainability communication. The sustainability communication levels of students and teachers can be investigated at every level of education ranging from preschool to higher education, and the effectiveness of communication channels can be studied. Social responsibility projects on sustainability can be developed with students studying in educational institutions. Sustainability can be included in the course content, and implementation studies can be carried out. In-service training on sustainability can be provided to administrators, teachers, and employees working in educational institutions. The data to be obtained as a result of such studies and suggestions will inform the sustainability communication strategies of universities and other educational institutions on their way toward reaching the 2030 Sustainable Development Goals.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Sürdürülebilirlik kavramı, 21. yüzyıl dünyasında giderek artan bir önemle çeşitli disiplinlerde hassasiyetle ele alınan bir konu olmuştur. Sürdürülebilirlik; çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla var olan ihtiyaçları karşılarken gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da koruma altına alarak karşılayabilme faaliyetlerini kapsamaktadır.

Çevresel sürdürülebilirlik; doğal kaynakların ve biyolojik çeşitliliğin korunması, iklim değişikliği ile mücadele, atık yönetimi gibi konuları içermektedir. Ekonomik sürdürülebilirlik; ekonomik büyüme ile birlikte kaynakların tükenmesi arasındaki dengeyi sağlama, gelir adaleti ve kalkınma gibi konuları kapsamaktadır. Sosyal sürdürülebilirlik ise; toplumsal adalet, eşitlik, sağlık, eğitim ve insan hakları gibi konular üzerine odaklanmaktadır. İnsanlığın karşılaştığı bu temel sorulara karşı çözüm sağlama konusunda önemli rol üstlenen kurumların başında şüphesiz yükseköğretim kurumları gelmektedir. Sürdürülebilir bir dünya için kritik bir öneme sahip bu kurumlarda

yapılan araştırmalar ve bünyelerinde gerçekleştirdikleri uygulamalar kıymetli bir alanı temsil etmektedir. Sadece bilgi aktarmak ve üretmekle kalmayıp aynı zamanda sürdürülebilir uygulamaları ile öğrencilerine ve personeline yayma görevini de üstlenmektedirler. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları; stratejik planlarına, ders içeriklerine ve kampüs içi uygulamalarına sürdürülebilir yaşamı entegre etmektedirler. Özellikle kampüslerdeki pratik uygulamalar öğrencilere sürdürülebilirlik konusunda gerçek dünya deneyimi sunmaktadır. Geleceğin mimarı olacak öğrencilerin sürdürülebilirlik konusunda bilinçli toplum üyeleri olarak yetiştirilmesi 21. yüzyıl eğitiminin ana hedeflerinden biri hâline gelmiştir.

Üniversitelerin bu etkileyici rolü ve ölçülebilir etkileri sistematik iletişime bağlıdır. Ayrıcalıklı konumlarından dolayı üniversiteler, sürdürülebilirlik konusundaki taahhütlerini uygulamaya koyması ve bu uygulamalara uyulması konusunda toplumu uyarabilir, bilgilendirebilir. Ancak bu tür faaliyetler bireylerle olan iletişim kanalları sayesinde gerçekleşebilmektedir (Filippo vd., 2023). Dünya Kalkınma ve Çevre Komisyonu 1987 yılında aldığı kararda, öncelikle sürdürülebilir tasarım eğitimi konusunun tartışılarak yeni metodojilerinin geliştirilmesine işaret ettiğini ifade etmiştir. Hiçbir kaynak sonsuz değildir ve bu sebeple tasarımda sürdürülebilirlik yaklaşımı acil ele alınması gereken bir konudur. Temel olarak sürdürülebilirlik bilincinin öğretilmesi, yerleştirilmesi ve teşvik edilmesi komisyonun tavsiye kararları arasındadır. Sürdürülebilirlik sanat eğitimine konu olması, doğa ve çevre temelli sanat hareketleri ve sürdürülebilirlik düşüncesi eğitimde çevre, toplum, ekonomi bileşenine yapılan vurgunun bir uzantısıdır (Mamur ve Köksal, 2016). Bu doğrultuda; evrensel bir dile sahip olan sanatın/tasarımın öğretildiği, sanatsal/tasarım uygulamalarının yapıldığı ve sanat eğitiminin yarınını şekillendiren "Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı" lisans ve lisansüstü öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversite ile sürdürülebilirlik iletişimini sayısal olarak tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yaklaşımında tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören "Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı" lisans ve lisansüstü öğrencilerinin tamamı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise;

"Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı"nda öğrenim gören 128 lisans ve lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Bu sayı ile evrenin büyük bir bölümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, "Yükseköğretim Kurumlarında Sürdürülebilirlik İletişimi Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verisini oluşturan ölçek, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Google Form aracılığıyla öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan lisans ve lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ile sürdürülebilirlik iletişimi düzeylerinin "çok zayıf" olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi olan lisans ve lisansüstü öğrencilerin sürdürülebilirlik iletişim düzeylerinde (p>.05) cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim düzeyi ile sürdürülebilirlik iletişim düzeyleri (p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan lisans ve lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre sürdürülebilirlik iletişim düzeyleri arasında; sınıf seviyesi ile çevresel sürdürülebilirlik iletişimi (p>.05), sosyal sürdürülebilirlik iletişimi (p>.05) ve iletişimin sürdürülebilirliği (p>.05) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ile ekonomik sürdürülebilirlik iletişimi (p<.05) düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen verilere göre; öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ile sürdürülebilirlik iletişim düzeylerinin "çok zayıf" aralık değerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum "Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı" lisans ve lisansüstü öğrencilerinin üniversitede gerçekleştirilen çevresel, sosyal, ekonomik ve sürdürülebilirliğin iletişimi konusundaki faaliyetlerden haberdar olmadıklarını göstermektedir. Benzer bir sonuca ulaşan Şahin, Ertepınar ve Teksöz (2009) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma kavramını bildiklerini ancak bütüncül bir bakış açısı ile sürdürülebilir dünya davranışı geliştiremediklerini göstermişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin cinsiyetlerinin sürdürülebilirlik iletişim düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, cinsiyet farkı gözetmeksizin üniversitede gerçekleştirilen çevresel, sosyal, ekonomik ve sürdürülebilirliğin iletişimi konusundaki faaliyetlerden haberdar olmadıklarına dair benzer görüş bildirdikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonucun her ne kadar tam olarak karşılığı olmasa da Koyuncuoğlu (2022) Türkiye'de sürdürülebilir üniversite konusunda 2004-2020 yılları arasında yazılmış lisansüstü tezleri incelemiş ve kadın araştırmacıların erkek araştırmacılara göre yaklaşık iki kat daha fazla ilgi gösterdiğini tespit etmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin danışman hocalarının yönlendirmesiyle sürdürülebilirliği tez çalışmalarına konu olarak aldıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin eğitim düzeyi ile sürdürülebilirlik iletişim düzeyi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin eğitim düzeyi ne olursa olsun üniversitede gerçekleştirilen çevresel, sosyal, ekonomik ve sürdürülebilirliğin iletişimi konusundaki faaliyetlerden haberdar olmadıklarına dair benzer görüş bildirdikleri görülmüştür. Şendurur'da (2020) "İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi"nde muhasebe eğitimi alan öğrenciler ile yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin sürdürülebilirlik raporlaması hakkındaki farkındalıklarının cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, okuduğu sınıf ve staj yapıp yapmama durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda değişken gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ile çevresel, sosyal ve iletişimin sürdürülebilirliği düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş olmasıdır. Öğrencilerin, sınıf seviyesi ne olursa olsun üniversitede gerçekleştirilen çevresel, sosyal ve sürdürülebilirliğin iletişimi konusundaki faaliyetlerden haberdar olmadıklarına dair öğrenciler benzer görüş bildirmişlerdir. Ancak öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre ekonomik sürdürülebilirlik iletişimi düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ölçeğin diğer alt boyutlarının aksine öğrencilerin sınıf seviyelerine göre ekonomik sürdürülebilirlik iletişimi konusunda farklı görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda; "Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı" öğrencileri ile sınırlı tutulan bu araştırmanın üniversitenin diğer fakültelerinde ve bölümlerinde uygulanarak fakülteler arası veya bölümler arası ilişki incelenerek öğrencilerin sürdürülebilir kampüs iletişimi konusunda farkındalıkları incelenebilir. Araştırma daha geniş çapta Türkiye'de bulunan tüm üniversiteler arasında uygulanarak öğrencilerin sürdürülebilirlik iletişim düzeylerinin haritası çıkartılabilir. "Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı" lisans ve lisansüstü öğrencileri ile sürdürülebilirlikle ilgili tematik atölye uygulamaları yapılabilir ve projeler geliştirilebilir. Lisans ve lisansüstü verilen derslerin içeriğinde sürdürülebilir kampüs iletişimi konusuna yer verilebilir, sosyal sorumluluk uygulama çalışmaları yaptırılabilir. Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin sürdürülebilir kampüs iletişimi hakkında bilgilendirme seminerleri, kongreler, çalıştaylar ve eğitimler düzenlenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarından yükseköğretim kademesine kadar olan her eğitim kademesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin sürdürülebilirlik iletişim düzeyleri incelenebilir, iletişim kanallarının etkililiği araştırılabilir. Eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile sürdürülebilirlik konusunda sosyal sorumluluk projeleri geliştirilebilir. Derslerin içeriğinde sürdürülebilirlik konusuna yer verilebilir ve uygulama çalışmaları yapılabilir. Eğitim kurumlarında görev yapan idareciler, öğretmenler ve çalışanların sürdürülebilirlik konusunda hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.

Ethics Statement: I declare that this study complies with the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" and that we have not taken any action based on "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics". At the same time, we declare that all authors contributed to the study, that there is no conflict of interest between the authors, and that all responsibility for all ethical violations belongs to the authors of the article.

Ethics Committee Permission: The research was given an ethics committee approval certificate by the Bartin University Social and Human Sciences Ethics Committee at the meeting dated 30.05.2024 and numbered 6, as there were no questions/items, processes or elements that may pose an ethical problem.

Funding: This research received no funding.

Copyrights: The works published in the journal of National Education (Millî Eğitim Dergisi) are licensed under the Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License.

Data Availability Statement: Data generated or analyzed during this study are available from the author upon request.

Use of Artificial Intelligence for Writing Assistance: The author declares that no artificial intelligence was used in the preparation or writing of this research study.

Kaynakça

Akdemir, M. A. (2023). *Yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilirlik iletişimi ölçeği geliştirme çalışması* [Unpublished doctoral thesis]. Kahramanmaraş Sütçü İmam University.

Aksu, G. A. (2022). Kentsel peyzaj planlamada sürdürülebilir yağış suyu yönetim stratejilerinin geliştirilmesi: Kastamonu Üniversitesi Kuzeykent Yerleşkesi örneği. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 35*, 34-46. https://doi.org/10.31590/ejosat.1062637

Ardalı, Y., ve Köksal, Ö. (2022). Yeşil ölçüm göstergeleri kapsamında sürdürülebilir üniversite modelinin performans değerlendirmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Teknolojisi Dergisi*, *2*(1), 49-66.

Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel Publishing.

Bayhantopçu, E., ve Özuyar, P. G. (2021). Sürdürülebilir üniversitelerin yönetişim-strateji çalışmaları ve iletişimi için karşılaştırma bazlı bir yaklaşım önerisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 45, 396-412. https://doi.org/10.52642/susbed.929913

Bilgili M. Y., ve Topal A., (2021). Sürdürülebilir yükseköğretim kurumları oluşturulmasında Talloires Deklarasyonu'nun rolü ve önemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *11*(2), 417-424. https://doi.org/10.5961/jhes.2021.461.

Bozoğlu, O., ve Ciğerim, E. (2022). Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir üniversiteler. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, *8*(18), 146-158. https://doi.org/10.51293/socrates.273

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Publishing.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap Publishing.

Çaydere, O. (2022). Sürdürülebilir grafik tasarım. In A. Tepecik (Ed.) *Grafik Tasarım II* (s 326-351). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Publishing.

Çetintaş, H. B. (2023, 12 May). *Sürdürülebilirlik iletişimi*. https://www.researchgate.net/profile/H-BuluthanCetintas/publication/374905055_Surdurulebilirlik_Iletisimi/links/653fd6660426ef6369eb8c29/SuerdueruelebilirlikIletisimi.pdf

Darendelioğlu, T. (2020). *Üniversite kampüslerinin sürdürülebilirlik özelliklerinin incelenmesi: Trakya Üniversitesi Balkan Yerleşkesi örneği* [Unpublished master's thesis]. Trakya University.

Demirbaş, Ç. Ö. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *January*(31), 300-316. https://doi.org/10.14781/mcd.09811

Filippo, D., Benayas, J., Peña, K., & Sánchez, F. (2020) Communication on Sustainability in Spanish Universities: Analysis of Websites, Scientific Papers and Impact in Social Media. *Sustainability*, *12*(8278), 1-21. https://doi.org/10.3390/su12198278

Gedikkaya, P., Ayas, M. Ö., Bozaykut, T., Tiftikçigil, B. Y., ve Fındıklı, M. A. (2022). Sürdürülebilir kalkınma bağlamında uluslararası üniversite sıralama indeksleri ve Türkiye'deki üniversiteler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *23*(1), 331-349.

Genç, S. (2019). Görsel sanatlar eğitimi neden önemlidir? B. A. Akbel (Ed.), In *Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları I* (s 79-87). Akademisyen Publishing.

Günerhan, S., & Günerhan, H. (2016). Türkiye için sürdürülebilir üniversite modeli. *Mühendis ve Makina*, *57*(682), 54-62.

Güney Örmeci, G. (2023). Üniversite öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıklarının demografik özelliklerine göre farklılıkları. *Fiscaoeconomia*, *7*(1), 911-937. https://doi.org/10.25295/fsecon.1212669

IISD (International Institute for Sustainable Development). (2024, 24 February). *Sustainable Development*. https://www.iisd.org/mission-and-goals/sustainable-development.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Publishing.

Korkmaz, G. (2020). Yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, *2*(2), 111-132. https://doi.org/10.48166/ejaes.742200

Koyuncuoğlu, Ö. (2022). Türkiye'de sürdürülebilir üniversite üzerine yazılmış lisansüstü tezlere yönelik bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 84-100. https://doi.org/10.32329/uad.973695

Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for Sustainability in Higher Education: Becoming Better Leaders, Through Addressing the University System. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006

Mamur, N., ve Köksal, N. (2016). Görsel sanatlar dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında incelenmesi. *Bartin University Journal of Faculty of Education*, *5*(3), 732-747. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000197591

McDonagh, P., (1998). Towards a theory of Sustainable Communication in Risk Society: Relating Issues of Sustainability to Marketing Communications, *Journal of Marketing Management*, *14*(6), 591-622. http://dx.doi.org/10.1362/026725798784867699.

Özgen. E., (2022). Sürdürülebilirlik iletişimi ve halkla ilişkiler, *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, Special Issue, e1-e4. http://dx.doi.org/10.17829/turcom.1106292

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Publishing.

Saydam, Z. A. (2014). *Sürdürülebilir iletişimin kurumsal sürdürülebilirliğine etkisi-işletmeler örneğinde karşılaştırmalı uygulama* [Unpublished doctoral thesis]. Marmara University.

Scoones, Ian (2007). Sustainability. *Development in Practice*, *17*(4-5), 589–596. https://doi.org/10.1080/09614520701469609.

Sevimli, A. (2021). *Sürdürülebilir yağmur suyu yönetimi uygulamaları: Bursa Uludağ Üniversitesi Görükle Kampüsü örneği* [Unpublished master's thesis]. Bursa Uludağ University.

Shan, Y. G., Zhang, J., Alam, M., & Hancock, P. (2022). Does Sustainability Reporting Promote University Ranking? Australian and New Zealand Evidence. *Mediatari Accountancy Research*, *30*(6), 1393-1418. https://doi.org/10.1108/MEDAR-11-2020-1060

Şahin, E., Ertepınar, H., ve Teksöz, G. (2009). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yeşil bir müfredat uygulaması için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37,* 123-135.

Şendurur, U. (2020). Sürdürülebilirlik raporlaması hakkında üniversite öğrencilerinin algı düzeylerinin ölçülmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *International Journal of Economics, Poitics, Humanities and Social Sciences*, *3*(1), 36-48.

Tanç, Ş. G., Tanç, A., Çardak, D., ve Yağlı, İ. (2022). Türkiye'deki üniversitelerin sürdürülebilirlik çalışmalarının incelenmesi. *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi*, 2022 (66), 83-100. https://doi.org/10.55322/mdbakis.1063261

Uçar, O. K., ve Özdemir, O. (2022). Üniversitelerde sürdürülebilirlik faaliyetleri ve raporlama örnekleri. *Ida Academia Muhasebe ve Maliye Dergisi*, *5*(1), 13-30. https://doi.org/10.52059/idaacmmd.1029118.

Ugutmen, M. U., ve Kiasif, G. Ç. (2020). Türkiye'deki sürdürülebilir yükseköğretim yapılarının etkin kaynak yönetimi kapsamında değerlendirilmesi. *Haliç Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 109-137. https://doi.org/10.46373/hafebid.679409

Yazar, K. H. (2006*). Sürdürülebilir kentsel gelişme çerçevesinde orta ölçekli kentlere dönük kent planlama yöntem önerisi* [Unpublished doctoral thesis]. Ankara University.

Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(3), 181-208.

Yıldırım, G. (2020). Sürdürülebilirlik konusundaki eğitim araştırmalarının tematik olarak incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. *14*(33), 70-106. https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.4.

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Öğretmeni Atama Sınavlarına İlişkin Görüşleri: Kuzey Kıbrıs Örneği*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Başak BEYAZ[1], Emine ARIKHAN[2]

1 Uz, Yüksek Lisans Mezunu, basak.beyaz97@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0832-8548

2 Dr, Yakın Doğu Üniversitesi, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, emine.hursen@neu.edu.tr. ORCID: 0000-0003-1890-5660

Gönderilme Tarihi:23.07.2024 Kabul Tarihi:13.03.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1521318

Atıf: "Beyaz, B., ve Arıkhan, E. (2025). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin müzik öğretmeni atama sınavlarına ilişkin görüşleri: Kuzey Kıbrıs örneği. *Millî Eğitim, 54*(247), sayfa 1647-1686. DOI: 10.37669/milliegitim.1521318"

Öz

Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı (KKTC MEKB) ortaöğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik öğretmeni atama sınavlarına bağlı görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada devlet öğretmen atama sınavları, müzik öğretmenliği, konservatuvar ve pedagojik formasyon programları ile ders içerikleri ve temel eğitim programlarıyla ilgili görüşlerin bir arada araştırıldığı, müzik eğitim alanı ile bağlantılı olmayan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın müzik eğitimi alan yazınına katkı sağlaması, ileriki çalışmalara kaynak olması ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet okullarında verilen müzik eğitimine fayda sağlaması nedeniyle önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu müzik öğretmenliği bölümü mezunu veya konservatuvar mezunu olup pedagojik formasyon alarak devlet öğretmenliğe giriş sınavında başarılı olarak KKTC'deki devlet okullarına atanan 30 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, müzik öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcılar öğretmen atama sınavında yer alan sorular ile lisans eğitimi ders içeriklerinin birbiriyle bağlantılı olmadığını, buna karşın konservatuvardan mezun olan katılımcılar, konuların birbiriyle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, katılımcılara göre devlet okullarında kullanılan temel eğitim programının giriş sınavı sorularıyla bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak, giriş sınavı sorularının müzik öğretmenliği lisans programında yer alan ders içerikleriyle bağlantılı olacak şekilde düzenlenmesi ve sınavda yer alan genel kültür sorularının azaltılması önerilmektedir

Anahtar Kelimeler: *müzik eğitimi, konservatuvar, müzik öğretmeni, öğretmen atama sınavı*

*Bu çalışma "KKTC MEB Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Öğretmeni Atama Sınavlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

The Perspective of Music Teachers Working in Secondary Education Institutions on Music Teacher Selection and Placement Exam: Northern Cyprus Example

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of this research is to investigate the opinions of music teacher working in the Turkish Republic of Northern Cyprus Ministry of National Education and Culture (TRNC MEKB) Secondary Education Institutions on music teacher selection and placement exam. No other study has been found that simultaneously examines the views on public teacher selection exams, music teaching, conservatoire and pedagogical formation programs with course contents, and basic education programs, which are not directly related to the field of music education. In this context, the research is important because it contributes to the literature on music education, serves as a resource for future studies, and benefits the music education provided in public schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus. For this purpose, this study was carried out using the case study design, one of the qualitative research models. The single case design, one of the case study designs, was used in the study. The study group consists of 30 music teachers who are graduates of the music teaching department or conservatory and who were assigned to state schools in TRNC by successfully completing the state teacher entrance exam after receiving pedagogical formation. Data were collected using semi-structured interview forms developed by the researchers as a data collection tool. The obtained data were analyzed using descriptive and content analysis methods, which are qualitative analysis methods. According to the results obtained from participants who graduated from the music teaching department, stated that the questions in the teacher selection and placement exam and the undergraduate education course content were not related to each other, whereas the participants who graduated from the conservatory stated that the topics were related to each other.According to the participants in the study, it was concluded that the basic education program used in public schools is related to the entrance exam questions. Based on these results, it is recommended that the entrance exam questions be arranged in a way that they are related to the course content in the music teaching undergraduate program and that the general cultural questions in the exam be reduced.

Keywords: *music education, conservatory, music teacher, teacher selection and placement exam*

Giriş

Müzik eğitimi, öğrencilerin tüm kademelerini desteklemekte ve bireylerin yeteneklerini keşfetmelerine fırsat sunmaktadır (Güleç, 2009). Müziğin bireye katkı sağlayabilmesi açısından etkili bir müzik eğitimine, etkili bir müzik eğitimi için ise öğretmenlik mesleğinde donanımlı müzik öğretmenlerine gereksinim bulunmaktadır. Müzik eğitimi uygulamalı bir alan olduğundan, müzik öğretmenlerinin teorik bilgilere hâkim olmaları kadar, uygulama becerilerinin de gelişmiş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla müzik öğretmenlerinin, lisans eğitimleri süresince aldıkları eğitim ve alan derslerine hâkim olmaları, ve sınıf içi etkinlik uygulama becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir.

Öğretmen Atama Sınavı

Devlet okullarında etkili müzik derslerinin verilebilmesi açısından donanımlı öğretmenlerin atanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki devlet okullarına öğretmen seçimi, Kamu Hizmeti Komisyonu tarafından düzenlenen devlet öğretmenliği giriş sınavlarıyla, okullardaki ihtiyaç doğrultusunda oluşturulan münhaller çerçevesinde yapılmaktadır (KKTC Öğretmenler Sınav Tüzüğü, 2005). Müzik öğretmenleri de, diğer bütün branşlarda olduğu gibi bu sınavlarla atanmaktadırlar. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki devlet okullarına yapılan müzik öğretmeni atamalarının daha etkili ve güvenilir olabilmesi açısından yazılı sınavların yanı sıra, sınavda başarı gösteren adayların sınıf içi eğitimlerde etkinlik uygulattırabilme becerilerinin de ölçülmesinin önemli olduğu ve bu doğrultuda bir sınav içeriğinin değişimine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Çoban (2021), KKTC'deki öğretmen atama sınavlarının gözden geçirilerek yenilenmesini önermiştir. Bu doğrultuda KKTC'deki devlet okullarında yapılan müzik eğitiminin etkili olabilmesi amacıyla öğretmen atamalarında yapılacak olan seçimin etkili ve güvenilir olması önem arz etmektedir.

Öğretmen atama sınavlarının mesleki yeterlilikleri ölçme açısından geçerli ve güvenilir olabilmesi, bu sınavların içeriklerinin öğretmenlerin mesleki becerilerini temsil edebilmesine bağlıdır. Başkan ve Alev (2009) sınav içeriklerinin etkin ve başarıya ulaşması bakımından kapsam geçerliliğinin yüksek olması gerektiğini savunmaktadırlar. Kapsam geçerliliği, soruların ölçülmek istenilen özelliği temsil etmesi olarak tanımlanabilmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz,

2018). Bu doğrultuda, öğretmen atama sınavının müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini temsil etmesi hâlinde sınavın kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Kapsam geçerliğinin yüksek olması, sınavda başarılı olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Öğretmen atama sınavlarında seçilecek öğretmenlerin yeterli olabilmesi bakımından öncelikle müzik öğretmenliği lisans programı, konservatuvar, pedagojik formasyon ders içerikleri ve temel eğitim programıyla bağlantılı olması gerektiği düşünülmektedir. Sınavın lisans ile formasyon dersleri ve temel eğitim programıyla bağlantısının yüksek olması, sınavda başarılı olan bireyin mesleki yeterliliğinin yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda lisans ve formasyon bilgileri yeterli düzeyde olan bireyler başarılı olurken, yeterli olmayanların sınavdan eleneceği veya kazansalar bile öğretmenlik mesleklerinde başarısız olabilecekleri söylenebilmektedir. Müzik eğitimi uygulamalı bir alan olmasına rağmen Kuzey Kıbrıs'ta diğer teorik derslerle bir tutularak sadece yazılı sınavlarla ve mülakatla öğretmen seçimleri yapılmaktadır (Öğretmenler Sınav Tüzüğü, 2005). Öğretmenlik becerisinin sadece yazılı sınavlarla ölçülmesinin yetersiz olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen olarak atanacak olan bireylerin, teorik bilgilerinin yanı sıra, uygulama becerilerinin de ölçülmesi gerektiği öngörülmektedir.

Okullarda mesleğinde yeterli öğretmenlerin görev almasında atama sınavlarının olduğu kadar müzik öğretmenliği lisans programlarının devlet okullarında kullanılan temel eğitim programıyla bağlantılı olması da etkilidir. Bu doğrultuda müzik öğretmenliği lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin aslında temel eğitim programının içeriğini uygularken zorluk yaşamayacakları düşünülmektedir. Devlet okullarında kullanılmakta olan temel eğitim programının müzik öğretmenliği lisans programı, konservatuvar, pedagojik formasyon ders içerikleri ve giriş sınavlarıyla bağlantılı olması önemlidir. Arslan ve Özpınar (2008) temel eğitim programının öğretilebilmesi için öğretmenlerin programın içeriğini iyi bilmelerinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarına lisans eğitimleri süresince temel eğitim programındaki bilgiler yeterince öğretilmezse, lisans bilgileri yeterli olsa da mesleğe başladıklarında zorluk yaşayacakları ihtimali bulunmaktadır. Dolayısıyla müzik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının meslek hayatlarında temel eğitim programını uygulayabilme becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Aksi durumda öğretmenlik mesleklerinde zorluk yaşamaları kaçınılmaz olabilmektedir.

Öğretmenlere lisans eğitimlerinde mesleğe başladıklarında ihtiyaç duydukları içerikler öğretilmediği ve bu içeriklerde uygulama yaptırılmadığı takdirde, öğretilen teorik bilgiler niteliksiz olacaktır (Sarıtaş, 2007).

Yapılan araştırmalara bakıldığında müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alan derslerin uygulama ağırlıklı olmasının önemli olduğu görülmektedir. Tankız (2011) müzik öğretmenliği ders programlarında bulunan alan bilgisi derslerinin müzik öğretimi ve müzik eğitimi uygulamalarının temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Zahal vd. (2017) ise, müzik öğretmenliği eğitimi alan bireylerin yeteri kadar alan bilgisi ile eğitilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu doğrultuda uygulama derslerinin müzik alanı açısından önemli olduğu görülmektedir. Bozak vd. (2016) araştırmalarında eğitim fakültelerinde derslerin verimli olabilmesi açısından uygulamaya dayalı olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Müzik öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince teorik bilgilerin yanında uygulamalı derslerin yapılması da onlardaki uygulama yaptırabilme becerilerini geliştirmede yardımcı olacağından dolayı önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin müzik derslerinde etkili uygulamalar yaptırabilmelerinin, lisans eğitimlerinde aldıkları derslerle de bağlantılı olduğu varsayılmaktadır. Lisans eğitimleri süresince uygulamalı derslerin yapılmaması sonucunda öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik mesleklerinde sorunlar yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programlarında öğretmen adaylarının teorik ağırlıklı ve öğretmen merkezli bir eğitim aldıkları takdirde onların kendi mesleklerinde de aynı tutumu sürdürecekleri öne sürülmektedir (Özevin, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde etkili uygulama yaptırabilmeleri için lisans eğitimlerinin uygulama ağırlıklı olması gerekmektedir. Kalyoncu (2005) çalışmasında, lisans eğitimleri süresince öğretmen adaylarına gerekli yeterliliklerin kazandırılmasında müzik öğretmenliği lisans programlarının önemini ve programda yer alan derslerin içeriklerinin de daha fazla uygulamaya yönelik olmasının önemini belirtmektedir.

Kuzey Kıbrıs'ta müzik öğretmeni olabilmek için üç farklı eğitim sistemi bulunmaktadır. Birincisi Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu olup ilkokul veya okul öncesinde müzik branşını seçmek, ikincisi müzik öğretmenliği bölümlerinden mezun olmak, üçüncüsü ise konservatuvar mezunu olup pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmenlik yapabilmektir (Öğretmenler Yasası, 1985). Müzik

öğretmenliği bölümü mezunları ile konservatuvar mezunu olarak pedagojik formasyon yapanların mesleki yeterliliklerinin aynı düzeyde olup olmadığı tartışma konusudur. Pedagojik formasyon bir veya iki dönem sürmektedir (Temiz, 2016). Fakat müzik öğretmenliği bölümü mezunlarına dört yıl boyunca eğitim dersleri verilmektedir (YÖK, 2018). Ayrıca müzik öğretmenliği bölümünü öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek seçen öğretmen adaylarının, kendilerini duygusal ve mesleki yönden öğretmenlik mesleğine hazırladıkları söylenebilir. Bunun aksine, Köse (2017) sadece performansa dayalı konservatuvar eğitiminden mezun olan bireylerin pedagojik formasyon alarak öğretmenlik mesleğine başlamalarının, öğretmenlik yapabilmeleri açısından adaptasyon sorunu yaşamaları ihtimalini de doğurduğunu belirtmektedir.

Belirtilen düşüncelerden hareketle Kuzey Kıbrıs'ta öğretmen istihdamları için yapılan sınavların değerlendirilmesi, geçerli ve güvenilir olup olmama durumunun belirlenmesi gereksinimini düşündürmüştür. Böylelikle bu çalışmada öğretmen atama sınavlarının görüşler doğrultusunda araştırılması ve bu konuda öneriler getirilerek literatüre katkı sağlanması istendiğinden müzik öğretmenlerinin atama sınavı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, KKTC devlet okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği atama sınavına yönelik görüşlerin alt amaçlar doğrultusunda belirlenmesi, araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Devlet Öğretmenlik Giriş Sınavı İçeriği

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde öğretmenler, devlet öğretmenliği sınavına iki oturumda girmektedirler. Birinci oturumda anayasa, öğretmenler yasası ve eğitim bilimleri; ikinci oturumda ise alan bilgisi soruları yer almaktadır. Alan bilgisi; temel bilgi/kavram, algılama/anlama, analiz/kritik ve sentez/değerlendirme olmak üzere dört beceriden oluşmaktadır. Öğretmenlik becerisinin öğretmenlik mesleğindeki önemi göz önüne alındığında bu durumun sınavın yeterliliğini olumsuz yönde etkileyebileceği öngörülmektedir. Başkan ve Alev (2009), öğretmen atama sınavlarında sorulan soruların eğitim bilimlerinde bulunan tüm derslere bağlı olarak eşit oranda sorulması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda müzik öğretmenlerine eğitim bilimlerinde bulunan her dersle ilgili eşit şekilde sorular sorulması sonucunda öğretmenlerin her alana yönelik bilgilerinin ölçülebileceği düşünülmektedir. Sınavın yeterli olabilmesi açısından kapsam geçerliliğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda soruların içeriği önem arz

etmektedir. Sınavda yer alacak olan içerik alan bilgisini ve öğretmenlik becerisini aynı oranda ölçebilmelidir (Kuran, 2012). Sınavın hazırlanma aşamasında, sınavda sorulacak olan soruların beş katı kadar soru hazırlanmakta ve bunların içerisinden sınavda yer alacak olan sorular kura ile seçilmektedir (Öğretmenler Sınav Tüzüğü, 2019). Sorular kurayla seçildiğinden her konudan eşit ağırlıkta soru olmaması ve bazı konulardan çok fazla soru sorulurken bazılarından çok az sorulması ihtimalleri bulunabilmektedir. Bu durumun ise sınavın kapsam geçerliliğini düşürebileceği öngörülmektedir.

Öğretmenler, müzik öğretmenliği bölümünden veya konservatuvar eğitiminden mezun olup üzerine pedagojik formasyon dersleri alarak devlette öğretmenlik yapabilmektedir. Bu doğrultuda müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin içerikleri farklılık gösterebilmektedir.

Müzik Öğretmenliği Lisans Programları Ders İçerikleri

Müzik öğretmenliği lisans programlarının temel amacı öğretmen adaylarının müzik alan bilgisi, müziksel davranışlar, öğretme yeterlikleri ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmasını sağlamaktır (Kalyoncu, 2004). 2015 yılında düzenlenen müzik programları incelendiğinde dört yıl boyunca öğretmen adaylarına toplamda on dört adet eğitim dersi verildiği, aynı zamanda programda çalgı eğitimi, orkestra, solfej, toplu ve bireysel ses eğitimi vb. alan dersleri bulunduğu görülmektedir (YÖK, 2018). Müzik programları içerisinde ayrıca genel kültür dersleri de bulunmaktadır. Devlet öğretmenliğine giriş sınav içeriklerinde genel kültür konularına bağlı olarak fazla soru sorulmadığı görülmektedir. Ancak müzik öğretmenliği programlarında verilen kültür derslerinin içerisinde yabancı dil ve bilişim teknolojileri derslerinin öğretmen adaylarının ileriki meslek hayatlarında gerekli olan dersler arasında olduğu düşünülmektedir.

2018 yılında müzik programları üzerinde YÖK (2018) tarafından yapılan değişiklikle eğitim dersleri on sekize çıkarılmıştır. Böylece alan dersleri ile piyano, bireysel çalgı, koro ve orkestra derslerinin sürelerinin azaltıldığı görülmektedir. 2021 yılında müzik öğretmenliği programı yeniden değişikliğe uğramış ve YÖK tarafından her üniversiteye kendi programını oluşturma şansı verilmiştir.

Temel Eğitim Programı

Temel eğitim programı ortaokul müfredatında müzik dersi; dinleme, yaratma ve müziksel uygulamalar olmak üzere üç disiplin alanına ayrılmıştır

(Temel Eğitim Programı, 2018). Ortaokul temel eğitim programı incelendiğinde konuların oldukça kapsamlı ve ortaokul öğrencilerine verilmesi gereken müzik kültürü açısından yeterli olduğu görülmektedir. Her bireye hayatlarında faydalı olması için gerekli "asgari-ortak genel müzik kültürü" okul müzik eğitiminde verilmektedir (Ataman, 2008).

Literatürde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne ait bir lise müzik dersi temel eğitim programı bulunmamaktadır (Temel Eğitim Programı, 2018). Bu bağlamda lise müfredatında hangi konuların öğretileceği, müzik öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılmaktadır. Bu durum her okulda farklı konuların öğretilmesine sebep olabilmektedir. Ayrıca yeni atanan müzik öğretmenlerine yol gösterecek bir programın bulunmaması, bazı öğretmenlerin mesleklerinde zorlanabilmeleri ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Bu etkenlerin verimli müzik eğitimine engel teşkil ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı; katılımcıların giriş sınav içeriğine yönelik görüşlerinin, lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin içeriği ile giriş sınav içeriğinin uyumunun, giriş sınavı içeriği ile yürütülmekte olan temel müzik eğitimi programıyla bağlantısının, lisans ders içerikleri ile temel eğitim programının uyumunun görüşler çerçevesinde incelenmesidir. Bu amaçla yürütülen çalışmada devlet giriş sınavlarında sorulan sorular incelenerek, atama sınavlarının öğretmen adaylarının yeterliliklerini ölçmede ne kadar yeterli olduğuna yönelik ve sınavdan başarılı olduktan sonra devlet okullarına atanan öğretmenlerin bu sınavların müzik öğretmenliği becerisini ölçmede hangi düzeyde müzik öğretmenliği mesleği ile bağlantılı olduğuna yönelik görüşleri ortaya koyulmuştur. Ayrıca araştırmada hem müzik öğretmenliği lisans programı mezunlarının hem de konservatuvar mezunu olup pedagojik formasyon alanların mesleki görüşlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet okullarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği atama sınavına yönelik görüşleri aşağıda bulunan alt amaçlar doğrultusunda belirlenmiştir.

Müzik öğretmenlerinin;

1. Lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin içeriği ile giriş sınav içeriğinin uyumuna yönelik görüşleri nelerdir?
2. Devlet giriş sınavı içeriği ile yürütmekte oldukları temel müzik eğitimi programının bağlantısı hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin içeriği ile temel eğitim programı içeriğinin uyumuna yönelik görüşleri nelerdir?

KKTC'de devlet müzik öğretmenliği giriş sınavları, temel eğitim programı, müzik öğretmenliği lisans programı, konservatuvar, pedagojik formasyon ders içerikleri ve müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bir arada araştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanılmamış olması, bu araştırmanın orijinalliğini düşündürmektedir. Çalışma öncesinde literatür geniş kapsamlı bir araştırma ile taranmış ve benzer çalışmaların dahi az sayıda bulunduğu belirlenmiştir. Bu konuda sadece tüzükler ve yasalara kaynak olarak ulaşılmaktadır. Bu kaynaklar ise oldukça kısıtlı olabilmekle birlikte müzik öğretmenliği alanını içeren bir çalışmanın bulunmadığı, sadece genel öğretmenlik sınavlarının ve atamalar ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmektedir (Öğretmenler Yasası, 1985; Öğretmenler Sınav Tüzüğü, 2019). Bu bağlamda araştırmanın özellikle literatüre katkı sağlamasından ve bu konuda yapılacak araştırmalara kaynak olmasından dolayı önem arz edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, olayların bütüncül olarak araştırılması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanıldığından ve katılımcıların kendi görüşleri ve devlet öğretmenliği giriş sınavları hakkındaki görüşlerinin toplanması amaçlandığından nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmada müzik öğretmenliği atama sınavları incelenirken birden fazla boyut ele alınarak hem müzik öğretmenlerinin lisans ve formasyon eğitimleri hem de temel eğitim programı ile bağlantı kurulduğundan dolayı iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), iç içe geçmiş tek durum desenini, tek bir durum içerisinde birden fazla durumun bulunduğunu ve alt durumların genel durumu nasıl etkilediğini araştıran çalışmalarda kullanıldığını belirtmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, müzik öğretmenliği bölümü mezunu olan veya konservatuvar eğitiminden mezun olarak pedagojik formasyon alan ve devlet atama sınavında başarılı olarak KKTC'deki devlet okullarına atanan müzik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma konusu ve alanına bağlantılı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi hız, pratiklik, örneklem

grubunun yakın ve erişilmesi kolay olduğundan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmaya katılan müzik öğretmenleri KKTC'deki devlet okullarında görev yapmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile KKTC'de ortaöğretime bağlı devlet okullarına gidilerek toplamda 30 müzik öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 30 katılımcının demografik bilgileri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

		n	%
Yaş aralığı	26-31	2	6.66
	32-37	2	6.66
	38-43	5	16.66
	44-49	13	43.33
	50 ve üzeri	8	26.66
Cinsiyet	Kadın	17	56.66
	Erkek	13	43.33
Mezun Olunan Fakülte	Müzik Öğretmenliği	24	80.00
	Konservatuvar ve Pedagojik Formasyon	6	20.00
Mezun Olunan Öğrenim Seviyesi	Lisans	21	70.00
	Yüksek Lisans	8	26.66
	Doktora	1	3.33
Öğretmenlik Mesleğine Başlama Yılı	1991-1996	4	13.33
	1997-2002	5	16.66
	2003-2008	10	33.33
	2009-2014	5	16.66
	2015-2021	6	20.00
Temel Eğitim Programının Kullanımı	İlköğretim	10	33,33
	Ortaöğretim	17	56.66

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan müzik öğretmenliği bölümü ve konservatuvar mezunlarına uygulamak için iki ayrı yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce konuya bağlantılı olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu içerisinden önemli sorular seçilerek formlar araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Müzik öğretmenliği bölümü ve konservatuvardan mezun olan müzik öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, mezun olduğu öğrenim seviyesi, öğretmenlik mesleğine başlama yılı, temel eğitim programının kullanımı hakkında bilgileri öğrenebilmek amacıyla kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Görüşme Formu

Müzik öğretmenliği bölümü ve konservatuvar mezunlarına uygulanan her bir formda toplamda 14 soru bulunmaktadır. Görüşme formlarında müzik öğretmenliği giriş sınavının içeriği, müzik öğretmenlerinin lisans ve pedagojik formasyon eğitimleri ile temel eğitim programına bağlı olarak katılımcılardan detaylı görüş elde edilebilmesi amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular ile desteklenmiştir.

Müzik öğretmenliği bölümü ve konservatuvar mezunlarına yönelik oluşturulan görüşme formunda yer alan sorular, alt problemlere göre düzenlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sorulan sorular aşağıda listelenmiştir.

- Giriş sınavındaki sorular lisans derslerinizde ilişkili miydi?
- Lisans eğitiminizde aldığınız dersler içerisinde, giriş sınavında en çok hangi derslere ilişkin sorular sorulduğu ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
- Lisans eğitiminizde aldığınız derslere ilişkin giriş sınavında hiç soru sorulmayan veya daha az soru sorulan dersler var mıydı? Varsa hangi ders veya dersler olduğunu belirtiniz.
- Lisans eğitiminizde aldığınız derslerin ve ders içeriklerinin sınava hazırlanırken size faydalı olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Eğitim bilimleri bölümünde sorulan soruların içerikleri ile aldığınız lisans eğitimi arasındaki ilişki hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

- Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sorulan sorular aşağıdaki listelenmiştir.
- Giriş sınavındaki soruların temel eğitim programıyla ilişkili olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Sınava hazırlanırken çalıştığınız bilgiler ile temel eğitim programının ilişkili olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir?
- Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sorulan sorular aşağıda ilişkilendirilmiştir.
- Lisans eğitiminizde aldığınız derslerin temel eğitim programıyla ilişkili olup olmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Lisans eğitiminde aldığınız derslerin temel eğitim programıyla ilişkili olmadığını düşünüyorsanız, öğretmenlik mesleğine başladığınızda ne gibi zorluk yaşamanıza sebep olduğunu belirtiniz.
- Lisans eğitiminizde aldığınız dersler içerisinde mesleğinizde size faydası olmadığını düşündüğünüz ders veya dersler var mı? Varsa hangi ders veya dersler olduğunu belirtiniz. Neden?
- Lisans eğitiminizde aldığınız dersler içerisinde en çok hangi ders veya derslerin size daha faydalı olduğunu belirtiniz. Neden?
- Lisans eğitiminizde aldığınız uygulamalı derslerin temel eğitim programıyla ilişkili olup olmadığı hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.
- Lisans eğitiminizde aldığınız teorik derslerin, temel eğitim programıyla ilişkili olup olmadığı hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.

Veri Toplama Süreci

Yarı-yapılandırılmış görüşme formları hazırlandıktan ve uzman görüşleri alındıktan sonra öncelikle Yakın Doğu Üniversitesi Etik Kurul Komitesine başvurularak etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Kültür Bakanlığına (KKTC MEKB) başvuru yapılmış, KKTC'deki devlet ortaöğretim okullarında araştırma yapılması için izin alınmıştır. Yazılı izin belgesi ile Lefkoşa ilçesinde sekiz okulda, Girne ilçesinde ise iki okulda görev yapan müzik öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin izni ile araştırmacılar tarafından ses kaydına alınmıştır. Veriler gönüllülük esasına göre toplanarak her bir görüşme 20 dakika, veri toplama süresi ise bir ay sürmüştür. Katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama aracı olarak görüşme formları oluşturulmadan önce üç alan uzmanından görüşme formlarının geçerliliğimi sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Formlar oluşturulduktan sonra yine alan uzmanı üç araştırmacıdan görüşme formları hakkında yeniden görüş alınarak ve o doğrultuda düzeltmeler ve eklemeler yapılarak ölçme araçlarına son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcılardan toplanan veriler nitel araştırma analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde belirli kurallar gözetilerek kodlamalar yapılmakta ve içerik kategoriler ile özetlenmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Betimsel analiz yönteminde ise "veriler görüşülenden elde edildiği şekilde değiştirilmeden alıntılar şeklinde okuyucuya aktarılır" (Demir, 2009, s. 313). Çalışmada müzik öğretmenlerinin atama sınavının; müzik öğretmenlerinin lisans eğitimleri, pedagojik formasyon eğitimleri, yürütmekte oldukları temel eğitim programı ile bağlantılı olup olmadığı ve katılımcıların lisans eğitimleri, pedagojik formasyon eğitimleri ile yürütmekte oldukları temel eğitim programının bağlantılı olup olmadığına yönelik görüşlerinin incelenmesinde evet, hayır ve kararsız olarak cevap verilen her bir soru ayrı bir tema olarak incelendiğinden ve cevaplar görüşlerle desteklendiğinden dolayı betimsel analiz yapılmıştır. Yine yukarıda bahsedilen konulara bağlantılı olarak katılımcılardan daha detaylı veriler toplanabilmesi açısından da açık uçlu sorulara verilen cevaplar kategori şeklinde kodlandığından içerik analizi kullanılmıştır. Her bir görüşme formu, K1, K2 vb. şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; çalışma sorularına yönelik toplanan veriler ışığında elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Müzik öğretmenliği ana bilim dalı mezunlarının giriş sınavının lisans dersleriyle bağlantısına yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Mezunlarının Giriş Sınavının Lisans Dersleriyle Bağlantısına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	n	%
Sınav Soruları	Alakasız Sorular	6	20.00
Sorulan Dersler	Müzik Tarihi	7	23.33
	Müzik Teorisi	5	16.66
	Genel Kültür	5	16.66
	Armoni	2	6.66
Sorulmayan Dersler	Müziğe Giriş	3	10.00
	Hiçbir Ders	6	20.00
	Uygulamalı Dersler	2	6.66
	Enstrüman Kullanımı	2	6.66
Eğitim Bilimleri	Formasyon Dersleri	4	13.33
	Ölçme Değerlendirme	3	10.00
	Kaynak	3	10.00

Katılımcıların giriş sınavındaki soruların lisans dersleriyle bağlantısına yönelik görüşleri incelendiğinde giriş sınavında sorulan soruların müzik alanı dışında olduğu düşünülmekte ve aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Müzik açısından dediğim gibi olmadı. Çünkü genel kültür ve birikimle alakalı, bir piyano markası soruluyor, ne kadar gerekli bir şey, hiç emin değilim". K26

"Giriş sınav soruları lisans dersleriyle bağlantılıydı ama alakasız sorular da vardı." K2

Katılımcıların giriş sınavında müzik tarihi, müzik teorisi, genel kültür, armoni ve müziğe giriş konularına bağlı olarak soruların sorulduğu aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir;

"Daha fazla müzik tarihi ve genel kültüre yönelik sorular sorulmuştur."K1

"Lisans derslerine bağlı olarak müzik tarihi, armoni, müziğe giriş derslerine yönelik soruların sorulduğunu hatırlıyorum." K16

Katılımcıların giriş sınavında alan, uygulamalı ve enstrüman kullanımına yönelik hiç soru sorulmaması aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir;

”Sınav genel kültür sorularından oluşuyordu. Alan derslerine yönelik hiçbir sınav sorusu sorulmadı.” K17

“Birçok uygulamalı alan dersine yönelik sorular sorulmadı. Müzik bölümüyle ilgili yazılı sınavda soru çıkmadı. Hep genelde Türkçe, matematik, genel kültür sorular bunlarla ilgiliydi.” K22

“Enstrüman kullanımıyla ilgili soru sorulmadı.” K19

Katılımcıların giriş sınavının birinci bölümünde bulunan eğitim bilimleri sorularının içeriklerine yönelik lisans derslerinde alınan formasyon dersleriyle bağlantılı olduğu, formasyon derslerinden en çok ölçme değerlendirme dersine yönelik soruların bulunduğu, ancak sınava hazırlanırken geçmiş soruların kısıtlılığından dolayı kaynak sıkıntısı yaşandığı ve eğitim bilimleri kitaplarını alarak çalışıldığı da aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

“Giriş sınavından bulunan geçmiş eğitim bilimleri sorularının bir kısmına ulaşabildiğimden dolayı fazla soru çözme olanağı bulamadım. Bu yüzden tekrardan konuları hatırlamam amacıyla eğitim bilimleri kitaplarını alarak tekrardan çalıştım.” K26

“Aldığımız lisans eğitiminde bize eğitim bilimleri dersi verildi. Ancak eğitim bilimleri ile ilgili sorularda yararlanılacak kaynaklar dıştan da takviye edilmeli.” K23

“Eğitim bilimi soruları daha fazla pedagojik formasyonda aldığım derslerle bağlantılıydı. Sınavda en fazla ölçme değerlendirme dersine yönelik soruların olduğunu hatırlıyorum.” K8

Müzik öğretmenliğinden mezun olan katılımcıların betimsel analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik atama sınavının lisans eğitimleriyle bağlantısı ile ilgili görüşlerine göre 10 kişi evet, 14 kişi hayır cevabını vermiştir. Katılımcılar öğretmen atama sınavının lisans eğitiminde alınan derslerle bağlantılı olmadığı görüşünü belirtmektedirler. Atama sınavında soru sorulmayan lisans dersleri ile ilgili görüşlere göre atama sınavında hiç soru sorulmayan lisans dersleri olduğu sonucuna da varılmıştır. Lisans eğitiminde alınan derslerin fayda sağlamasına yönelik müzik öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcı görüşlerine göre 16 kişi evet, altı kişi hayır ve dört kişi kararsız yanıtını vermişlerdir. Bu doğrultuda lisans eğitiminde alınan derslerin müzik öğretmenlerine faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim bilimleri

bölümü sorularının lisans eğitiminin bağlantısı ile ilgili 16 katılımcının evet, beş katılımcının hayır ve üç katılımcının ise kararsız oldukları görüşünü belirtmişlerdir. Dolayısıyla giriş sınavındaki eğitim bilimleri bölümündeki soruların lisans eğitimiyle bağlantısının olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Konservatuvar Mezunlarının Giriş Sınavının Lisans Dersleriyle Bağlantısına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	n	%
Sınav Soruları	Alakasız Sorular	2	33.33
Sorulan Sorular	Müzik Tarihi	4	66.66
	Müzik Teorisi	3	50.00
Sorulmayan Sorular	Uygulamalı Dersler	2	33.33
Eğitim Bilimleri	Formasyon Dersleri	3	50.00

Konservatuvardan mezun olan katılımcıların giriş sınavındaki soruların lisans dersleriyle bağlantısına yönelik görüşleri incelendiğinde giriş sınav sorularının müzik alanı dışında olduğu ve aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Sınav soruları lisans müzik eğitiminde okuduğum derslerle alakalı değildi." K8

Konservatuvardan mezun olan katılımcıların giriş sınavındaki soruların lisans dersleriyle bağlantısına yönelik görüşleri incelendiğinde, giriş sınavındaki sorulan soruların müzik tarihi ve müzik teorisi ile ilgili olduğu aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Müzik tarihi ile ilgili daha fazla soru sorulmuştur." K30

"Sınav soruları daha fazla müzik tarihi ve müzik teorisi dersleriyle bağlantılıydı." K25

Katılımcıların giriş sınavlarında uygulamalı alan derslerine yönelik hiç soru sorulmadığı aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Özellikle uygulamalı alan derslerine yönelik sorular sorulmadı." K6

Katılımcıların lisans eğitimleri süresince gördükleri derslerin mutlaka faydalı olduğu ve giriş sınavında birinci oturum eğitim bilimleri ile ilgili soruların, özellikle pedagojik formasyonu içerdiğinden dolayı kendilerine katkı sağladıkları aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Pedogojide aldığım konulardan çıktı eğitim bilimleri bölümü o yüzden faydalı olduğunu düşünüyorum." K25

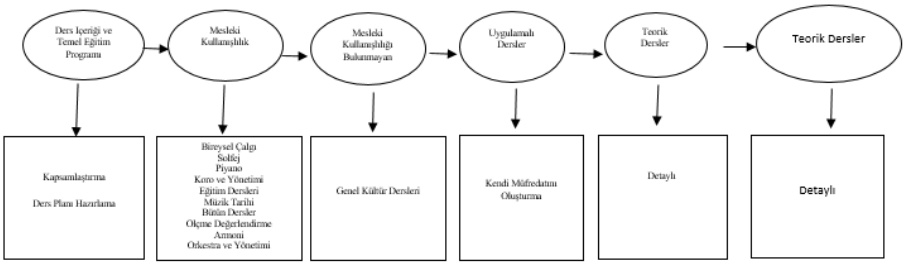
"Lisans derslerinin giriş sınavında mutlaka faydalı olduğunu düşünüyorum." K23

"Evet onlar bire bir bağlantılıydı. Ölçme değerlendirme mesela, sonra eğitim psikolojisi bunlar mutlaka çıkan konulardır." K26

Konservatuvardan mezun olan katılımcıların betimsel analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik atama sınavının lisans eğitimleriyle bağlantısı ile ilgili olarak beş kişinin evet bir kişinin ise hayır cevabını verdiği sonucuna varılmıştır. Konservatuvar eğitiminde eğitim dersleri verilmediğinden, öğretmenlik atama sınavının pedagojik formasyon eğitiminde alınan derslerle bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Atama sınavında soru sorulmayan lisans dersleri ile ilgili katılımcı görüşlerine göre üç evet, sıfır hayır ve üç kararsız sonucuna varılmıştır. Atama sınavında lisans derslerine yönelik uygulamalı derslerle ilgili soru sorulmadığı ve katılımcıların bu konuda bilgi sahibi olmadığı belirtilmektedir. Konservatuvardan mezun olan katılımcıların lisans eğitiminde alınan derslerin fayda sağlamasına yönelik görüşlerine göre beş evet, sıfır hayır ve bir kararsız sonucuna varılmıştır. Sınavın alan bilgisi bölümünde lisans eğitiminde alınan derslerin, birinci oturumda ise pedagojik formasyon derslerinin müzik öğretmenlerine faydalı olduğu sonucu belirtilmektedir. Katılımcıların, eğitim bilimleri bölümü sorularının lisans eğitiminin bağlantısı ile ilgili görüşlerine göre beş evet, bir hayır sonucuna varılmıştır. Konservatuvar mezunlarının lisans eğitiminde eğitim bilimleri dersleri görmediği göz önüne alınarak, eğitim bilimleri bölümü sorularının pedagojik formasyon eğitimiyle bağlantısının olduğu belirtilmektedir.

Şekil 1

Tema ve Alt Temalar



Tablo 4

Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Mezunlarının Giriş Sınavının Temel Eğitim Programıyla Bağlantısına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	N	%
Sınav Soruları	Müzik Öğretim Yöntemleri	4	13.33
	Müfredat	2	6.66
	Detaylandırma	2	6.66
Temel Eğitim Programı	Kapsamlaştırma	5	6.66

Giriş sınavındaki soruların temel eğitim programında müzik öğretim yöntemleri ile bağlantılı olduğu, ayrıca sınava hazırlanılırken çalışılan bilgilerin temel eğitim programı ile kısmen bağlantılı olduğu ve bu yüzden temel eğitim programının kapsamlaştırılması ve sınav sorularının da detaylandırılması gerektiği aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Müzik öğretim metotlarla alakalı olduğunu hatırlıyorum." K11

"Giriş sınavındaki sorular temel eğitim programında kısmen var. Bu yönde temel eğitim programlarının kapsamlaştırılabilmesi ve sınav sorularının detaylandırılması biz öğretmenler için çok iyi olur."K23

"Temel eğitim programıyla alakalı olarak ders planlarını oluşturma ile ilgili giriş sınav sorularının olduğunu hatırlamaktayım." K10

Müzik öğretmenliğinden mezun olan katılımcıların betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; giriş sınavındaki soruların temel eğitim programın

ile ilgili görüşlerine 11 evet, 10 hayır ve üç kararsız sonucuna varılmıştır. Elde edilen veriler birbirine yakın olduğundan giriş sınavındaki soruların temel eğitim programıyla bağlantılı olma durumunun eşit olduğu belirtilmektedir. Katılımcılar sınava hazırlanırken sınav öncesi çalışılan bilgilerin temel eğitim programına göre 14 evet, dört hayır ve altı kişi ise kararsız oldukları sonucunu belirtmişlerdir. Katılımcıların sınava hazırlanırken çalışılan bilgilerin temel eğitim programıyla bağlantısının olduğu belirtilmektedir.

Tablo 5

Konservatuvar Mezunlarının Giriş Sınavının Temel Eğitim Programıyla Bağlantısına Yönelik Görüşler

Temalar	Kodlar	N	%
Sınav Soruları	Müzik Öğretim Yöntemleri	3	50.00
	Ders Planı	2	6.66
Temel Eğitim Programı	Kapsamlaştırma	3	50.00

Konservatuvardan mezun olan katılımcıların giriş sınavındaki soruların temel eğitim programında müzik öğretim yöntemleri ile bağlantılı olduğu düşüncesi aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

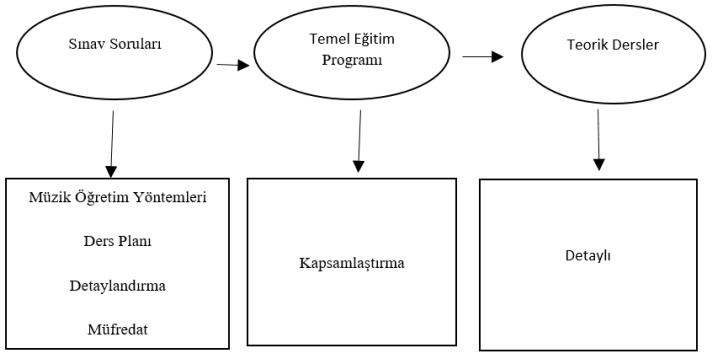
"Sınav sorularının temel eğitim programıyla bağlantılı olduğu, genel olarak müzik öğretim yöntemlerini içerdiğini ve ders planı oluşturma ile ilgili sorulardan oluştuğunu hatırlamaktayım." K25

Katılımcıların ayrıca sınav sorularının kısmen temel eğitim programını içerdiğinden dolayı yeniden kapsamlaştırılması gerektiği düşüncesi de aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Giriş sınavında bulunan sorular temel eğitim programında kısmen mevcuttur. Bu yüzden temel eğitim programı hakkında daha fazla sınav sorusu sorulabilmesi açısından temel eğitim programının kapsamlaştırılması düşüncesindeyim." K6

Şekil 2

Tema ve Alt Temalar



Tablo 6

Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Mezunlarının Lisans Eğitiminin Temel Eğitim Programıyla Bağlantısına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	N	%
Ders İçeriği ve Temel Eğitim Programı	Kapsamlaştırma	4	13.33
Mesleki Kullanışlılık	Bireysel Çalgı	12	40.00
	Solfej	9	30.00
	Piyano	8	26.66
	Koro	7	23.33
	Eğitim Dersleri	6	20.00
	Müzik Tarihi	5	16.66
	Bütün Dersler	4	13.33
	Ölçme Değerlendirme	4	13.33
	Armoni	4	13.33
Mesleki Kullanışlılığı Bulunmayan	Genel Kültür Dersleri	4	13.33
Uygulamalı Dersler	Kendi Müfredatını Oluşturma	8	20.00
Teorik Dersler	Detaylı	4	13.33

Katılımcıların lisans eğitiminin temel eğitim programı ile bağlantısına yönelik görüşleri incelendiğinde temel eğitim programının ders içeriklerine göre daha fazla kapsamlaştırılması gerektiği düşüncesi aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Temel eğitim programına göre lisans eğitimi daha kapsamlıdır. Lisans eğitimindeki derslerin ders içerikleri ile temel eğitim programının bağlantılı olduğunu düşünüyorum ancak temel eğitim programı kapsamlaştırılırsa daha iyi olur düşüncesindeyim" K23

"Temel eğitim programına göre lisans eğitimimiz daha kapsamlıdır. İlişkisi var ancak temel eğitim programı kapsamlaştırılırsa daha iyi olur." K23

Katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları derslerin kendi mesleki yaşantılarında kullanışlılığı açısından görüşleri incelendiğinde bireysel çalgı, solfej, piyano, koro, eğitim dersleri, müzik tarihi, ölçme değerlendirme, armoni ve bütün derslerin gerekli ve yararlı olduğu aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Bence hepsi gerçekten pedagojik formasyon anlamında bizi geliştirmek için verildiğine inanırım ölçme değerlendirme de dâhil. O zor derslerden biriydi. T.C. tarihi mesela, o da dâhil. Çünkü pedagojik formasyon verilirken sonuca odaklı değil de o şeyi geliştirmeye odaklı yaptırılır. Ondan dolayı bence bizim aldığımız eğitimler hepsi gerekliydi diye düşünürüm." K5

"Kendi öğretmenlik mesleğimde lisans eğitimimde görmüş olduğum solfej, koro, bireysel çalgı, piyano ve armoni derslerinin faydasını çok gördüm." K18

"Lisans eğitiminde aldığım bireysel çalgı dersinin kendi öğretmenlik mesleğimde de faydalı olduğunu düşünmekteyim. Öğretmenlik verdiğim kurumumda çalgı dersi veriyorum ve ders verirken kendi enstrümanımı da kullanıyorum. Özellikle okul korosu ve orkestrasında da eşlik yaptığımdan dolayı lisans eğitimim süresince bireysel çalgımı geliştirmemdeki önemi her zaman hissediyorum." K21

Katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları derslerin mesleki açıdan bir faydasının olmadığına bağlı olarak görüşleri incelendiğinde genel kültür derslerinin gereksiz olduğu ve mesleki anlamda bir fayda sağlamadığı aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Genel kültür derslerinin faydalı olduğunu düşünmüyorum." K13

Katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları birçok uygulamalı derslerin temel eğitim programıyla örtüşmediğini ve özellikle piyano ve çalgı derslerinde kendi bireysel müfredatlarını oluşturduğu aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Birçok uygulamalı dersin ders içeriğini kendimiz oluşturduğumuzdan dolayı bence çok da bağlantılı olduğunu düşünmüyorum. Örneğin bir piyano veya çalgı dersi için repertuar seçerken öğrencinin seviyesine göre repertuarı belirlediğimizden dolayı temel eğitim programına bağlı kalamıyoruz." K2

Katılımcıların lisans eğitimlerinde aldıkları birçok teorik dersin temel eğitim programıyla bağlantılı olduğunu ve daha ayrıntılı ve kapsamlı olduğu aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Lisans eğitimimde aldığım teorik derslerin temel eğitim programıyla bağlantılı olduğunu ve hatta daha detaylı ve kapsamlı olduğunu söyleyebilirim." K23

Müzik öğretmenliğinden mezun olan katılımcıların betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; müzik öğretmenliği bölümünde lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerin temel eğitim programıyla bağlantısı hakkındaki görüşlerine göre, 19 evet ve beş hayır sonucu ile lisans eğitiminde alınan derslerin temel eğitim programıyla bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Müzik öğretmenliği lisans programlarında katılımcılara faydalı olmayan derslerin müzik öğretmenliği bölümünden mezun olan 11 katılımcıya göre evet, 12 hayır ve bir kararsız sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler birbirine yakın olduğundan, müzik öğretmenlerine faydalı olmayan derslerin bulunup bulunmama durumunun eşit olduğu sonucuna varılmıştır. Lisans eğitiminde aldıkları uygulamalı derslerin, temel eğitim programıyla ilgili görüşlerine göre 21 evet ve 9 hayır sonucuna varılmıştır. Lisans eğitiminde alınan uygulamalı derslerin, temel eğitim programıyla bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları teorik derslerin temel eğitim programıyla ilgili görüşlere göre 21 evet ve üç hayır sonucuna varılmıştır. Lisans eğitiminde alınan teorik derslerin temel eğitim programıyla bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7

Konservatuvar Mezunlarının Lisans Eğitiminin Temel Eğitim Programıyla Bağlantısına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	N	%
Ders İçeriği ve Temel Eğitim Programı	Ders Planı Hazırlama	2	33.33
Mesleki Kullanışlılık	Koro ve Yönetimi	4	66.66
	Orkestra ve Yönetimi	3	50.00
	Solfej	3	50.00
	Müzik Tarihi	2	33.33
Uygulamalı Dersler	Kendi Müfredatını Oluştırma	2	66.66

Konservatuvardan mezun olan katılımcıların lisans eğitimleri süresince aldıkların derslerin hepsinin özellikle solfej dersinin faydalı olduğu aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Şeflik dersleri, müzik tarihi dersleri, solfej dersleri, alan derslerinin tamamı çok faydalıydı." K30

"Başta aldığım şan eğitimi, solfej, sahne, korrepetisyon, müzikli diksiyon başta bu dersler ama genel olarak tüm derslerin faydalı olduğunu düşünüyorum." K27

Konservatuvardan mezun olan katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları birçok uygulamalı dersin, temel eğitim programıyla örtüşmediğini ve özellikle çalgı derslerinde kendi bireysel müfredatlarını oluşturduğu aşağıdaki katılımcı görüşleri ile belirtilmektedir.

"Bireysel çalgı dersimizin uygulamalı bir ders olduğundan ve repertuarı kendimiz hazırladığımızdan dolayı temel eğitim programıyla tam olarak uyuşmadığını düşünmekteyim." K25

Konservatuvardan mezun olan katılımcıların betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerin temel eğitim programıyla ilgili görüşlerine göre üç evet ve üç hayır sonucu ortaya çıkmıştır. Lisans eğitiminde alınan müzikle ilgili derslerin temel eğitim programıyla bağlantılı olma durumunun eşit olduğu sonucuna varılmıştır. Pedagojik formasyon eğitiminde alınan derslerin temel eğitim programıyla bağlantısının konservatuvardan mezun olan katılımcı görüşlerine göre altı evet

sonucu ortaya çıkmıştır. Pedagojik formasyon eğitiminde alınan derslerin temel eğitim programıyla bağlantısının olduğu sonucuna varılmıştır. Konservatuvar ders programında katılımcılara faydalı olmayan derslere bağlı olarak altı hayır sonucu elde edilmiştir. Katılımcılara faydalı olmayan derslerin bulunmadığı belirtilmiştir. Müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları uygulamalı derslerin temel eğitim programıyla bağlantısı hakkında dört evet, iki hayır sonucu elde edilmiştir. Lisans eğitiminde alınan uygulamalı derslerin temel eğitim programıyla bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Lisans eğitiminde aldıkları teorik derslerin temel eğitim programıyla bağlantısı hakkında beş evet, bir hayır sonucuna varılmıştır. Lisans eğitiminde alınan müzikle ilgili teorik derslerin temel eğitim programıyla bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Temel eğitim programını uygulamada zorluk yaşama veya yaşamamayla ilgili görüşlerine göre sıfır evet, 100 hayır sonucu ortaya çıkmıştır. Konservatuvardan mezun olarak pedagojik formasyon alan ve öğretmenlik yapan öğretmenlerin temel eğitim programını uygularken zorluk yaşamadıkları sonucuna varılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (KKTC-MEKB) Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik öğretmeni atama sınavlarına yönelik bağlantısının incelenmesi sonucunda hem konservatuvar mezunları hem de müzik öğretmenliği mezunları aynı atama sınavına katılmaktadır. Dolayısıyla atama sınavının konservatuvar lisans programlarının ders içerikleri ile daha fazla bağlantılı olduğu, müzik öğretmenliği lisans programlarının ders içerikleriyle ise daha az bağlantılı olduğu söylenebilir. Müzik öğretmenliği lisans programları öğretmen yetiştirmekte, konservatuvar programları ise sanatçı yetiştirmektedir. Bu doğrultuda müzik öğretmeni atama sınavlarının müzik öğretmenliği lisans programlarının ders içerikleri ile daha fazla bağlantılı olması gerekmektedir. Buna uygun olarak, Çoban (2021), KKTC'deki öğretmen istihdamlarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Daha iyi bir değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğunu ortaya koyarak, geçerli ve güvenilir bir sınav yapılmasını önermiştir. Sınavların lisans eğitimiyle bağlantılı olmaması açısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gündoğdu vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen ataması için yapılan yazılı sınavların öğretmenlik becerisini ölçme açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Atama sınavlarının tüm derslerden eşit oranda soru sorulmadığı ve alan sorularının müzik öğretmenlerinin lisans eğitimleriyle çok fazla bağlantılı olmadığı neticesinde, müzik öğretmenliği becerisini ölçmede yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda, atama sınavlarının daha fazla yeterli olması için sınavda sorulan soruların müzik öğretmenlerinin lisans eğitimleriyle daha fazla bağlantılı olacak şekilde düzenlenmesi ve tüm derslerden eşit oranda soru sorulması önerilmektedir.

Araştırmada öğretmen atama sınav içeriğinin müzik alanı dışında müzikle alakası olmayan soruların da bulunduğu belirlenmiştir. Atav ve Sönmez, (2013) tarafından yapılan araştırmada da müzik öğretmenliği lisans programları ile öğretmen atama sınavlarının içeriklerinin bağlantılı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada müzik öğretmenliği giriş sınavında yer alan sorular ile müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinin bağlantılı olup olmadığı ancak konservatuvar programlarıyla bağlantılı olduğu ortaya konulmuştur. Gökçe (2013) tarafından benzer sonuçlara ulaşılarak öğretmen atama sınavlarının öğretmenlerin lisans eğitimleri ile bağlantılı olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada müzik öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinin temel eğitim programı ile bağlantılı olduğu ortaya konulmuştur. Hem müzik öğretmenliği lisans programlarında hem de konservatuvar programlarında yer alan bütün ders içeriklerinin müzik öğretmenlerine mesleklerinde faydalı olduğu ve gereksiz, amaca yönelik olmayan içerik bulunmadığı görüşler doğrultusunda tespit edilmiştir. Programlarda bulunan hem uygulamalı hem de teorik derslerin öğretmenlik becerisi kazandırmak açısından amaca yönelik ve işlevsel olduğu belirlenmiştir. Buna uygun olarak Kalyoncu (2004) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuçlara ulaşılarak lisans eğitimlerinin öğretmen adaylarına müzik öğretmenliği becerisi kazandırmada yeterli olduğu ortaya koyulmuş ancak eksikliklerinin de olduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinin yeterli olması açısından bu çalışma ulaşılan sonuçlara benzerlik göstermektedir. Ancak eksiklikleri olması açısından sonuçlar örtüşmemektedir.

Uygulamalı derslerin temel eğitim programıyla bağlantılı olması önem arz etmektedir. Özellikle piyano ve çalgı derslerinin müzik öğretmenliği mesleğinde çok önemli olduğu görüşü elde edilmiştir. Buna karşın Selçuk (2016) ve Gökçe (2019) tarafından yapılan araştırmalarda lisans eğitimlerinin eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu eksikliklerin giderilmesi önerilmiştir. Bozkaya (2000) ve Türüdü (2019) ise yaptığı araştırmasında, müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alan bazı derslerin yeniden düzenlenmesi ve derslerin sürelerinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, müzik öğretmenliği lisans programlarında eksiklikler olması açısından çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Uygulamalı derslerde, müzik öğretmenlerinin temel eğitim programına bağlı kalmadan kendi müfredatlarını veya ders planlarını kendilerinin oluşturduğu sonucuna da varılmıştır. KKTC temel müzik eğitim programı (2018) incelendiğinde, ilköğretim ve ortaöğretim genel müzik konularını içerdiği görülmektedir. Buna karşın devlet müzik okullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, temel eğitim programında uygulamalı derslere yönelik özellikle piyano ve bireysel çalgı derslerine bağlı olarak örnek teşkil eden oluşturulmuş repertuarların bulunmaması, öğretmenleri kendi repertuarlarını oluşturmaya yöneltmektedir. Bu doğrultuda devlet müzik okullarında görev yapan öğretmenlerin temel eğitim programına kısmen bağlı kalamadıkları görülmektedir.

Araştırmada konservatuvardan mezun olup pedagojik formasyon alan müzik öğretmenlerinin mesleklerinde zorlanıp zorlanmama durumları ile pedagojik formasyon ders içeriklerinin temel eğitim programıyla bağlantılı olup olmadığı incelenmiştir. Konservatuvar mezunlarının mesleklerinde zorlanmadıkları ve pedagojik formasyon ders içeriklerinin temel eğitim programıyla bağlantılı olduğu müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya koyulmuştur. Avcı (2020) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşarak pedagojik formasyon alan müzik öğretmenlerinin mesleklerinde yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda pedagojik formasyon alan müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde zorlanmadıkları düşünülmektedir. Konservatuvardan mezun olup pedagojik formasyon alan müzik öğretmenlerinin mesleklerinde zorlanmamaları, pedagojik formasyon programlarının öğretmenlik becerisi kazandırma açısından işlevsel ve nitelikli olduğunu düşündürmektedir. Altınkurt vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılarak, pedagojik formasyon programlarının öğretmenlik becerisi kazandırma açısından nitelikli olduğu ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda pedagojik formasyon alan müzik öğretmenlerinin mesleklerinde yeterli oldukları belirlenmiştir. Pedagojik formasyon programlarında yer alan eğitim derslerinin eksiksiz olduğu incelenen programlar doğrultusunda tespit edilmiştir. Bu durumda müzik alan derslerini müzik öğretmenliği bölümü mezunlarından çok daha ayrıntılı gören konservatuvar mezunlarının mesleklerinde zorlanmamalarının yerinde olduğu düşünülmektedir. Taneri (2016) ile Süral ve Sarıtaş (2015) yaptıkları araştırmalarında, pedagojik formasyon programlarının nitelikli olduğu ancak eksiklikleri olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Demirtaş ve Kırbaç (2016) ise pedagojik formasyon programlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıdaki kaynaklar göz önüne alındığında, pedagojik formasyon programlarının yeterli olduğu ancak eksikliklerinin olduğu ve yeniden düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmada, görüşler doğrultusunda müzik öğretmenlerine en çok hangi ders içeriklerinin kendi öğretmenlik mesleklerinde faydalı olduğu araştırılmıştır. Müzik öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcılara en çok piyano, çalgı, solfej, eğitim dersleri, müzik tarihi, ölçme değerlendirme, koro ve lisansta alınan bütün derslerinin; konservatuvardan mezun olanlara ise koro ve orkestra yönetimi, solfej ve müzik tarihi derslerinin mesleklerinde fayda sağladığı ortaya koyulmuştur. Öztürk (2011) ve Deniz (2000) yaptığı araştırmasında benzer sonuçlara ulaşarak piyano eğitiminin müzik öğretmenlerine mesleklerinde

fayda sağladığını ortaya koymuştur. Buna karşın müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alan işitme dersini inceleyen bir araştırmada, bu dersin içeriğinin müzik öğretmenliği mesleğinde öğretmenlere yarar sağlama açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmış ve ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi önerilmiştir (Karkın, 2002).

Araştırmada müzik öğretmenliği atama sınavındaki soruların temel eğitim programıyla bağlantılı olup olmadığı incelenmiş ve bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmenliğinden mezun olan katılımcılar, soruların lisans eğitimleriyle bağlantılı değilken, temel eğitim programıyla bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında lisans eğitimlerinin temel eğitim programıyla bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler birbiriyle çelişmektedir. Bu çelişki, müzik öğretmenliği atama sınavının müzik öğretmenliği lisans programıyla bağlantılı olup lisans programının atama sınavından daha kapsamlı olduğu ve bundan dolayı sorulmayan çok fazla ders içeriği olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Atav ve Sönmez (2013) yaptıkları araştırmada, öğretmen atama sınavlarının müzik öğretmenlerinin lisans eğitimleriyle bağlantılı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Sonuç olarak müzik öğretmenliği giriş sınavındaki soruların, müzik öğretmenliğinden mezun olan katılımcıların lisans eğitimlerinde aldıkları ders içerikleri ile bağlantılı olmadığı ve müzik alanı dışında soruların bulunduğu sonucuna varılmıştır. Müzik öğretmenliği giriş sınavındaki soruların, konservatuvardan mezun olan katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları müzik tarihi ve müzik teorisi derslerinin içerikleri ile ve birinci oturum sorularının ise pedagojik formasyon eğitimleri ile bağlantılı olduğu; bunların yanında sınavda uygulamalı derslere yönelik soruların bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmada, müzik öğretmenlerinin devlet giriş sınavı içeriği ile yürütmekte oldukları temel müzik eğitimi programı hakkındaki görüşlerine bağlı olarak sonuçlara bakıldığında, müzik öğretmenliği bölümünden mezun olan müzik öğretmenlerine göre müzik öğretmenliği atama sınavındaki soruların yürütmekte oldukları temel müzik eğitimi programı ile bağlantılı olma durumunun eşit olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin içeriği ile temel eğitim programı içeriğinin uyumuna yönelik görüşlerine bağlı olarak, müzik öğretmenliği bölümünden mezun olan müzik öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları derslerin içeriği ile temel eğitim programının içeriğinin

bağlantılı olduğu saptanmıştır. Konservatuvardan mezun olan katılımcıların lisans eğitiminde aldıkları müzikle ilgili derslerin temel eğitim programıyla bağlantılı olma durumunun eşit olduğu sonucuna varılmıştır. Konservatuvardan mezun olan katılımcıların pedagojik formasyon eğitiminde aldıkları derslerin içeriği ile temel eğitim programının bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Buna karşın devlet müzik okullarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, temel eğitim programında uygulamalı derslere yönelik, özellikle piyano ve bireysel çalgı gibi derslere bağlı olarak örnek teşkil eden oluşturulmuş repertuarların bulunmaması, öğretmenleri kendi repertuarlarını oluşturmaya yöneltmektedir. Bu doğrultuda, devlet müzik okullarında görev yapan öğretmenlerin temel eğitim programına kısmen bağlı kalamadıkları görülmektedir.

Bütün bu sonuçlar doğrultusunda bu çalışmanın, müzik öğretmenliği sınav sorularının yeniden düzenlenmesinde ve hangi ders içerikleriyle daha fazla ilişkilendirilmesi hakkında, sınav içeriğini hazırlayan eğitimcilere rehber niteliğinde olması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca müzik öğretmenlerinin öğretmenlik becerilerini gösterebilecekleri bir uygulamalı sınav içeriğinin hazırlanmasında da araştırma bulgularının eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Araştırma Önerileri

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti devlet müzik öğretmenliği giriş sınavlarında başarılı olup atanan ve devlet ortaokul ve liselerinde görev yapan müzik öğretmenleri, 2022-2023 öğretim yılı, 2006 yılından 2015 yılına kadar olan eski devlet müzik öğretmenliği giriş sınav soruları, araştırmacılar tarafından veri toplama araçları olarak hazırlanan görüşme formları ve 2018 öncesinde bulundan müzik öğretmenliği ve konservatuvar programları ile sınırlılıkları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda bu sınırlılıklar genişletilebilir veya ilköğretim ortaöğretim kademelerinde, branşlarda vs. araştırmalar yapılabilir.

Araştırma bulgularına yönelik müzik öğretmenlerinin istihdamının yapılmasında yazılı sınavların yanında uygulamalı sınavlar ve sınavsız değerlendirme sistemi yazılı sınavlara alternatif yöntemlerin getirilmesi; yazılı sınavların müzik öğretmenliği mesleği ile bağlantılı ve ezberi ölçmeye değil, beceri ölçmeye yönelik olacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Sınav sorularının, müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alan ders içerikleriyle bağlantılı olacak şekilde düzenlenmesi ve sınavda yer alan genel kültür sorularının

azaltılması; müzik öğretmenliği giriş sınavının alan bölümünün içeriğinin konu alanının lisans derslerini kapsayacak şekilde kısıtlanması önerilmektedir. Yeni yapılacak araştırmalara yönelik olarak konservatuvar programları ders içerikleri ile ilgili ve devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin yürütmekte oldukları temel müzik eğitimi programı ile ilgili akademik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Extended Summary

Introduction

In order for music to contribute to individuals, an effective music education is needed, and for an effective music education, well-equipped music teachers are required in the teaching profession. The selection and placement exam of well-qualified teachers is considered essential for the effective delivery of music lessons in public schools. In the Turkish Republic of Northern Cyprus, the selection of teachers for public schools is conducted through state teaching entrance examinations administered by the Public Service Commission, within the framework of vacancies determined in accordance with the needs of the schools (TRNC Teacher Examination Regulation, 2005). In order for the teachers selected in the teacher placement exams to be sufficiently qualified, it is believed that the music education undergraduate program, conservatory, pedagogical formation course content, and the basic education curriculum should be closely related. A strong connection between the exam and the undergraduate and formation courses, as well as the basic education curriculum, indicates that an individual who succeeds in the exam will have a high level of professional competence. In this context, individuals with adequate knowledge of their undergraduate and formation studies are expected to succeed, while those lacking this knowledge may either fail the exam or, even if they pass, may be unsuccessful in their teaching careers. Although music education is a practical field, in Northern Cyprus, teacher selections are made only through written exams and interviews, treating it similarly to other theoretical courses (Teacher Examination Regulation, 2005). It is believed that measuring teaching competence solely through written exams may be insufficient. Therefore, it is anticipated that individuals who are to be appointed as teachers should have their practical skills assessed in addition to their theoretical knowledge. Teachers can work as public school teachers after graduating from the music education department or conservatory and completing pedagogical formation courses. In this regard, the content of the courses that music teachers take during their undergraduate education may vary.

The aim of the study is to examine the participants' views on the content of the entrance exam, the alignment of the entrance exam content with the courses taken during their undergraduate education, the connection between the entrance exam content and the ongoing basic music education program, and the alignment of the undergraduate course contents with the basic education program, based on their opinions. In this study, questions from the state entrance exams were analyzed to evaluate how well the placement exams measure the qualifications of teacher candidates and how these exams relate to music teaching skills after being successful in the exam and being appointed to public schools. Additionally, the study aimed to investigate the professional opinions of both music education undergraduate program graduates and conservatory graduates with pedagogical formation. In line with this, the views of music teachers working in public schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus regarding the music teacher placement exam were determined based on the following sub-objectives:

The music teachers' views on:

1. The alignment between the content of the courses they took during their undergraduate education and the content of the entrance exam.
2. The connection between the content of the state entrance exam and the basic music education program they are implementing.
3. The alignment between the content of the courses they took during their undergraduate education and the content of the basic education program.

In the Turkish Republic of Northern Cyprus, the fact that no other study has simultaneously investigated the state music teacher entrance exams, basic education programs, music education undergraduate programs, conservatory and pedagogical formation course content, and the professional qualifications of music teachers suggests the originality of this research.

Methodology

In alignment with this objective, the research was conducted employing a qualitative research paradigm, specifically utilizing a case study design. within the study, a nested single-case design, characterized by an intricate interweaving of case study patterns, was employed. The sample of the study consists of music teachers who graduated from the music teaching department or conservatory and who received pedagogical formation and passed the state teacher selection and

placement exam and were appointed to public schools in northern Cyprus. Data were collected using semi-structured interview forms prepared by the researchers as the data collection instrument. The acquired data were subsequently analyzed through qualitative analysis methods, specifically employing descriptive and content analysis techniques.

Findings

It has been concluded that individuals who graduated from music teaching and conservatory departments believe that the questions asked in the entrance exam are outside the field of music. It has been stated that the questions in the entrance exam for individuals who graduated from Music Teaching are based on music history, music theory, general culture, harmony, and introduction to music, whereas for those who graduated from the conservatory, the questions are only related to music history and music theory. It has been concluded that for graduates of the Music Teaching and Conservatory departments, no questions related to any field, practical applications, or instrument use were asked in the entrance exam, and among the pedagogical formation courses, the most questions were related to the assessment and evaluation course. The participants who graduated from the conservatory stated that the courses they took during their undergraduate education were certainly beneficial and that the questions related to educational sciences in the first session of the entrance exam contributed to them, especially because they included pedagogical formation.

It has been concluded that the questions in the entrance exam for participants who graduated from the Music Teaching department were related to music teaching methods in the basic education program. Additionally, the information studied while preparing for the exam was partially connected to the basic education program. Therefore, it has been suggested that the basic education program should be expanded and the exam questions should be more detailed. It is stated that many of the practical courses taken by participants who graduated from the conservatory do not align with the basic education program and that they create their own individual curricula, especially in instrument courses.

When examining the opinions of participants who graduated from the Music Teaching department regarding the usefulness of the courses they took during their undergraduate education in their professional careers, it was stated that individual instrument, solfeggio, piano, choir, education courses, music

history, assessment and evaluation, harmony, and all courses were necessary and beneficial. It was concluded that for participants who graduated from the conservatory, all the courses they took during their undergraduate education were useful, with solfeggio being particularly beneficial.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In the study, as a result of examining the connection between music teachers working in secondary education institutions of the Ministry of National Education and Culture of the Turkish Republic of Northern Cyprus and the music teacher placement exams, it was found that both conservatory graduates and music education graduates participate in the same placement exam. Therefore, it can be said that the placement exam is more closely related to the course content of conservatory undergraduate programs and less related to the course content of music education undergraduate programs.

Music education undergraduate programs train teachers, while conservatory programs train artists. In this regard, music teacher placement exams should be more closely related to the course content of music education undergraduate programs. In line with this, Çoban (2021) reached similar results in his research, which aimed to examine teacher employment in the Turkish Republic of Northern Cyprus.

The study found that the content of the teacher placement exams includes questions unrelated to music, outside of the music field. In a study conducted by Atav and Sönmez (2013), it was also concluded that there is no connection between the content of music education undergraduate programs and teacher placement exams. The research revealed that the questions in the music teacher placement exam were connected to the conservatory programs, but not to the undergraduate music education programs. Similarly, Gökçe (2013) reached similar conclusions, determining that teacher placement exams were not related to teachers' undergraduate education.

The study revealed that the undergraduate education of teachers who graduated from the music education department is connected to the basic education program. It was determined that all course contents in both music education undergraduate programs and conservatory programs are beneficial for music teachers in their profession, and there are no unnecessary or irrelevant contents, in line with the views expressed.

It was determined that both the practical and theoretical courses included in the programs are purpose-oriented and functional in terms of developing teaching skills. In line with this, a study by Kalyoncu (2004) reached similar conclusions, showing that undergraduate education is sufficient in providing prospective teachers with music teaching skills, although some deficiencies were also identified.

In the study, it was examined whether the questions in the music teacher placement exam are connected to the basic education program, and it was concluded that they are. Participants who graduated from music teaching stated that the questions were not related to their undergraduate education but were connected to the basic education program. Additionally, they expressed that their undergraduate education was linked to the basic education program. These views contradict each other. This contradiction is interpreted as indicating that the music teacher placement exam is connected to the music education undergraduate program, which is more comprehensive than the placement exam, leading to the exclusion of many course contents. In a study by Atav and Sönmez (2013), it was concluded that teacher placement exams are not related to music teachers' undergraduate education. Therefore, the findings do not align with the results of this study.

In conclusion, it was determined that the questions in the music teacher placement exam were not related to the course contents of the undergraduate education of participants who graduated from the music teaching program and included questions outside the field of music. It was found that the questions in the music teacher placement exam were connected to the content of music history and music theory courses taken by participants who graduated from the conservatory, and the questions from the first session were related to their pedagogical formation training. However, it was observed that there were no questions related to practical courses in the exam. Based on the views of music teachers regarding the connection between the content of the state entrance exam and the basic music education program they are implementing, it was determined that the questions in the music teacher placement exam were equally connected to the basic music education program, according to music teachers who graduated from the music teaching department. Additionally, based on the views regarding the alignment of the content of the courses taken in their undergraduate education with the content of the basic education program, it was found that the content

of the courses taken by music teachers who graduated from the music teaching department was aligned with the content of the basic education program. It was concluded that the music-related courses taken by participants who graduated from the conservatory were equally connected to the basic education program. Furthermore, it was determined that the content of the pedagogical formation courses taken by conservatory graduates was connected to the basic education program.

On the other hand, teachers working in state music schools lack established repertoires in the basic education program related to practical courses, particularly for courses like piano and individual instruments. This leads teachers to create their own repertoires. In this regard, it is observed that teachers working in state music schools are unable to fully adhere to the basic education program.

In light of all these results, this study's importance in guiding educators who prepare the exam content, specifically in restructuring the music teacher exam questions and determining which course contents should be more related, is highlighted. Furthermore, the research findings are expected to contribute to educators in preparing practical exam content where music teachers can demonstrate their teacher skills.

Based on the research findings, it is recommended that, in addition to written exams, practical exams and a non-examination assessment system should be introduced as alternative methods for evaluating music teachers' employment. Furthermore, written exams should be reorganized to focus on assessing skills rather than memorization and should be more connected to the profession of music teaching. It is suggested that exam questions be aligned with the course contents of the music teaching undergraduate programs, and that the general culture questions in the exam be reduced. The content of the subject area in the music teacher entrance exam should be restricted to cover the topics of the undergraduate courses. For future research, it is recommended to conduct academic studies on the content of conservatory programs and the basic music education programs implemented by music teachers working in public schools.

Yazar Katkıları: Her bir yazarın katkı oranı yarı yarıyadır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederim.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın EtiğiYönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yakın Doğu Üniversitesi, etik değerlendirme kararının tarihi: 08.02.2023, etik değerlendirme belgesi sayı numarası: YDÜ/EB/2023/946'dır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynaklar

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 48–62.

Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1)*,* 38–63.

Ataman Gencel. Ö. (2008). Okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde genel müzik eğitimi. *Millî Eğitim, 180,* 216–226*.*

Atav, E., ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1), 1–13.

Avcı, A. (2020). *Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Başkan, Z., ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) çıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1)*,* 29–49.

Bozak, A., Özdemir, T., ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(36), 100–113.

Bozkaya, İ. (2000). Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde uygulanmakta olan yeni müzik öğretmenliği lisans programı üzerine bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Dergisi, 13*(1), 125–133.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Çoban, S. G. (2021). KKTC'de öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin değerlendirilmesi. In R. Kilili & T. Günay (Eds.), *Kuzey Kıbrıs'ta güncel araştırma konuları (*s. 229–242). Gazi Kitabevi.

Demir, Ö. O. (2009). Nitel araştırma yöntemleri. Içinde K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 285–318). Alfa Yayınları.

Demirtaş, H., ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 137–152.

Deniz, J. (2000). Piyano eğitimi programının müzik eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(12)*,* 115–134.

Gökçe, F. (2013). Lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerin KPSS konusundaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*(1), 171–190.

Gökçe, N. (2019). *Müzik öğretmeni yetiştirme programı hakkında öğrencilerin, müzik öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Gündoğdu, K., Çimen, N., ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 35–43.

Güleç, K. S. (2009). Müziğin kişisel işlevleri açısından müzik eğitiminde güdülenmenin önemi. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS 38): Müzik Kültürü ve Eğitimi,* 365–375. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.

Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu,* Isparta, Türkiye.

Kalyoncu, N. (2005). Eğitim fakültelerinde uygulanan müzik öğretmenliği lisans programının revizyon gerekçeleriyle tutarlılığı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 207–220.

Karkın, M. (2002). Müzik eğitimi anabilim dallarında müzik teorisi ve işitme eğitimi ile armoni eğitiminin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *10*(2), 339–344.

KKTC Öğretmenler Yasası. (1985). http://khk.kamunet.net/docs/ogr_2009/25-1985.pdf

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2015). *Öğretmenler Sınav Tüzüğü.* (2019 güncellenmiş versiyonu) http://www.mebnet.net/sites/default/files/ tuzukler/2019OgretmenlerSinavTuzugu.pdf

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2019). *Öğretmenler Sınav Tüzüğü*. http://www.mebnet.net/sites/default/files/tuzukler/2019OgretmenlerSinavTuzugu.pdf

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2018). *Temel Eğitim Programı.* http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programları/2021-2022/1.pdf

Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 709–732.

Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 143–157.

Öztürk, S. (2011). *Müzik öğretmenliği programında alınan piyano eğitiminin müzik öğretmeninin mesleki yaşamına katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özevin, B. (2006). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu,* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye.

Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi 1 uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 121–143.

Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Süral, S., ve Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 62–75. https://doi.org/10.17860/efd.56668

Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 997–1014.

Tankız, K. D. (2011). *Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavına başvuran adayların başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Temiz, E. (2016). Pedagojik formasyon alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri. *Electronic Turkish Studies, 11*(3)*,* 2165–2174. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9139

Türüdü, M. A. (2019). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında kemanenin yeri ve eğitim müfredatının öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018). A road map for the content validity used in scale development studies. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 251–264. https://doi.org/10.17556/erziefd.297741

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurumu. (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programı. Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Zahal, O., Gürpınar, E., ve İlhan, Y.S. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi ve alan ders başarıları arasındaki ilişki (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Cumhuriyet Sanat Günleri Konferansı,* 343–362.

Müzik Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hüseyin YILMAZ[1], Yakup AÇAR[2]

1 Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, arya36zh@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8481-755X

2 Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, yakupacar8@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8682-6396

Gönderilme Tarihi: 15.10.2024 Kabul Tarihi: 15.05.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1567768

Atıf: "Yılmaz, H. ve Açar, Y. (2025). Müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, 54*(247), sayfa 1687-1714. DOI: 10.37669/milliegitim.1567768"

Öz

Bu çalışma, müzik öğretmenlerinin zamanı algılama ve zamanı daha verimli kullanma gibi zaman yönetimine yönelik davranışlarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma, düzeyine göre betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli, araştırma türüne göre ise nicel yöntem olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu resmî ve özel kurumlarda 2023 yılında görev yapan (n=253) müzik öğretmenleri oluşturmuştur. Bu öğretmenler kolayda örnekleme tekniği ile araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Zaman Yönetimi Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için frekans analizi, ikili gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplar için ANOVA ve farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla post-hoc testi SPSS 22.0 istatistik programı aracılığıyla yapılmıştır. Anlamlı çıkan sonuçlar için etki büyüklüğü değerlerine bakılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin bağıl değişken katsayısı (BDK) incelenmiştir. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenlerinin zaman yönetiminin iyi olduğu sonucu elde edilmiştir. Kadın öğretmenlerin zaman harcama durumu erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Evli olan bireylerin bekâr bireylere göre zamanı daha iyi yönettiği söylenebilir. Müzik öğretmenlerinin eğitim ve yaş değişkenine göre zaman yönetimi becerileri farklılık göstermemiştir. Mesleki kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri kıdem yılı düşük olan öğretmenlere göre daha iyi düzeydedir. Bu araştırma müzik öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma farklı branşlarda ve diğer meslek gruplarında görev yapan öğretmenler ile müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri karşılaştırılabilir. Ayrıca nitel bir tasarım yapılarak müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi ile ilgili görüşlerine yönelik bir araştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: *zaman, zaman yönetimi, müzik öğretmeni*

Examination of Music Teachers' Time Management Skills

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study was conducted to examine music teachers' time management behaviors such as perceiving time and using time more efficiently. The research was designed as a survey model from descriptive research methods according to its level and as a quantitative method according to its research type. The sample of the study consisted of music teachers working in public and private institutions in 2023 (n=253). These teachers were included in the study through convenience sampling technique. "Time Management Scale" and "Personal Information Form" created by the researchers were used as data collection tools. In the analysis of the data, frequency analysis was used to determine the demographic characteristics of the participants, t-test for paired groups, ANOVA for more than two groups and post-hoc test to determine the source of the difference was performed using the SPSS 22.0 statistics program. Effect size values were examined for significant results. In addition, the relative variable coefficient (RVC) of teachers' time management skills was analyzed. As a result of the research, it was concluded that music teachers have good time management. Female teachers' spending time is more positive than male teachers. It can be said that married individuals manage time better than single individuals. Music teachers' time management skills did not differ according to education and age variables. Teachers with high professional seniority have better time management skills than teachers with low professional seniority. This research was conducted with music teachers. In the same research, time management skills of music teachers and teachers working in different branches and other professional groups can be compared. In addition, a qualitative design can be used to conduct a research on music teachers' views on time management.

Keywords: *time, time management, music teacher*

Giriş

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp zamanlarını etkili kullanabilen profesyoneller olmaları beklenmektedir. Zaman yönetimi becerileri, eğitim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde öğretmenler için kritik öneme sahiptir. Özellikle müzik öğretmenleri, bireysel ve grup dersleri ile konser ve etkinlik hazırlıkları gibi çok yönlü sorumluluklar üstlenerek zaman yönetiminde daha karmaşık süreçlerle başa çıkmak zorundadır. Bu nedenle zaman yönetimi, verimlilik ve iş yükünün dengelenmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmada önemli konular hâline gelmektedir.

Zamanı etkili kullanmak; işlerin zamanında tamamlanmasının yanı sıra mesleki doyumu artırır, stresi azaltır ve eğitim kalitesini yükseltir. Ancak öğretmenler plansızlık, erteleme ve plansız toplantılar gibi "zaman tuzakları" ile karşılaşabilirler. Bu tuzakların farkında olmak ve önlem almak, eğitim sürecinin etkinliğini artıracaktır.

Bu çalışmanın temel amacı, müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi konusundaki becerilerini incelemek, zamanı algılama biçimlerini, zamanı daha verimli kullanma yaklaşımlarını ve zaman yönetimine yönelik davranışlarını belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin zamanlarını etkili kullanmalarına engel olan başlıca zaman tuzaklarını ortaya koymak ve bu engellerin nasıl aşılabileceğine dair çözüm önerileri sunmak da araştırmanın hedefleri arasındadır. Elde edilecek verilerin, müzik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması ve eğitim ortamlarında zaman yönetimi konusunda farkındalık oluşturması beklenmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Geçmişte uzun vakit alabilen iş ve işlemler günümüzdeki teknolojik gelişmeler sayesinde daha kısa vakitte yapılabilmektedir ancak bu hızlı iş gücü, beraberinde insanları zaman ile bir yarış mücadelesi içerisine de sokabilmektedir. Zamanı doğru ve etkili kullanma gayreti, "zaman yönetimi" gibi kavramların oluşmasına zemin hazırlamış ve bu kavramın işleyişine yönelik yöntemler geliştirilmiştir.

Zaman kavramı birçok bağlamda tanımlanmaktadır. Smith (1998) bu durumu zamanın sosyolojik, psikolojik ve fiziksel özelliklerine göre boyutlanmasına ve göreceli bir kavram olmasına bağlamaktadır. Aynı sürenin kişilere göre kısa ya da uzun olarak algılanması bu görecelik olgusunun sonucudur. Zamana çeşitli perspektiflerle bakılmakla birlikte bir "süreç" merkezli olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Smith Smith (1998, s. 24) genel bir tanımlama ifadesi olarak zamanı "geçmiş, günümüz ve gelecek arasındaki kesintisiz bir süreç" olarak belirtmektedir. Tezcan (1982) zamanı insan yaşamının uzun ya da kısa süreli, yinelenemez, başlangıcı ve sonu belli olan ve de saatle ölçülebilen bir bölüm olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanım olarak Açıkalın (1998) ise zamanı arka arkaya dizili olaylar, olguların algılanma durumu ve olayların ölçülebildiği bir süreç olarak değerlendirmektedir (Akt. Güçlü, 2001).

İlk olarak Danimarka' da geliştirilen "zaman yönetimi" kavramı, temelde yoğun yöneticilerin zamanlarını daha etkin bir şekilde düzenleyebilmeleri amacıyla oluşturulmuş bir eğitim aracı olarak ortaya çıkmıştır. Zaman yönetiminin temel fikri, yöneticilere günlerinin her anını daha verimli bir biçimde planlama imkânı sunarak onların daha etkin bir şekilde hareket etmelerini sağlamaktır (Güçlü, 2001).

Zaman yönetiminin "sistematik bir biçimde çalışma" olduğunu belirten Güçlü (2001) zamanı kontrol altında tutmanın daha uzun ve çok çalışmak anlamına gelmediğine ve zamanı etkili kullanmanın önemine dikkat çekmektedir. Zamanı zekice değerlendirmek ve açık hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşabilmek için çaba harcamak gerekir. Bu durumda kaygılanılması gereken durum zamanın yetersizliğinden ziyade düşük nitelikte harcanması eğilimidir. Çünkü hızlanmak, zamanın daha verimli kullanılmasına yardımcı olamamasıyla birlikte kendisi sorun hâline gelebilmektedir. Dolayısıyla önemli bir kaynak olan zamanın verimli kullanılması ve yönetilmesi kişisel veya toplumsal olarak sürekli iyileşme ve gelişme sürecinin çalıştırılmasıdır (Güçlü, 2001). Zaman yönetimi konusunda yetkin olan bireyler, hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında hedeflerine daha etkili ve verimli bir biçimde ulaşma imkânı bulurlar (Kocabaş ve Erdem, 2003).

Kişisel zaman kullanımı ve yönetimine yönelik geliştirilen çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımları Tutar (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- Düzenli yaşam yaklaşımı,
- ABC yaklaşımı,
- Sihirli araç yaklaşımı,
- Beceri yaklaşımı,
- Hedef belirleme yaklaşımı,
- İyileştirme yaklaşımı,
- Kendini akıntıya bırakma yaklaşımı.

Bireyin zaman yönetimini sürdürülebilir şekilde gerçekleştirebilmesini engelleyen unsurlar, literatürde "zaman tuzakları" olarak adlandırılmaktadır. Zaman tuzakları; bireyin karar alma süreçlerindeki belirsizlikleri, planlama eksikliklerini, önceliklendirme güçlüklerini, sınır koyamama eğilimlerini, erteleme davranışlarını ve fiziksel/mental dağınıklık durumlarını içeren bireysel faktörlerden kaynaklanabileceği gibi iletişim teknolojilerinin yetersiz ya da verimsiz kullanımı, plansız ziyaretler ve ergonomiden uzak çalışma koşulları gibi çevresel faktörlere de dayandırılmaktadır. Alan yazınında, bu tür engellerin bireyin zaman algısını olumsuz yönde etkilediği; görev ve sorumlulukların zamanında yerine getirilememesi sonucunda zamanın yetersiz olduğu düşüncesinin geliştiği ve bunun da stres düzeylerinde artışa neden olabildiği vurgulanmaktadır.

Zamanı etkili kullanma adına yapılan plan ve hedefler "zaman tuzağı" ile sekteye uğrayabilmektedir. Zaman tuzakları bireyin kendisinden veya dış etkenlerden kaynaklanabilmektedir. Kişisel ve dış etkenlerden oluşan zaman tuzaklarını Durmaz vd., (2016) şu şekilde belirtmiştir:

- Kararsızlık,
- Plansızlık,
- Öncelikleri belirleyememe,
- Hayır diyememe,
- Erteleme,
- Dağınık masa ve dosyalama sistemi,
- Beklenmeyen ziyaretçiler,
- İletişim araçlarının etkili kullanılamaması,
- Ergonomik olmayan çalışma ortamı.

Zaman yönetiminin eğitim üzerindeki önemine dikkat çeken Varışoğlu vd., (2012) bireyin başarı ve doyumunun önemli ölçüde kendi bakış açışına bağlı olduğunu ve doyuma ulaşmak için bireyin kendini keşfetmesi gerektiğini belirtmiştir. Bireylerin yeteneklerini geliştirmede eğitim büyük bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda doğru bilgiyi etkili ve düzenli bir şekilde kullanabilmek için zaman yönetiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitimde zaman yönetimi öğrencilerin ve öğretmenlerin ders öncesi, ders esnası ve sonrası etkinliklerini belirlemede kolaylık sağlar. Öğretmenlerin dersin etkili ve verimli geçmesi için dersteki zaman yönetimini iyi bilmesi gerekir.

Etkili öğretimin sağlanmasında kritik bir rol oynayan zaman yönetiminin, öğretmen tarafından benimsenmesi gerektiği belirtilebilir. Özellikle müzik gibi sanat odaklı derslerde, uygulama aşamasının etkili ve yeterli bir şekilde öğretilmesi için kapsamlı bir hazırlık gereklidir. Bu noktada gerek eğitim sürecinde gerekse de derse hazırlık sürecinde öğretmenin zamanını iyi yönetmesi gerekir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın; müzik öğretmenlerinin zamanı algılama, zamanı daha verimli kullanma, zaman yönetimine yönelik davranışları belirleme ve zamanı verimli kullanmaya engel olan "zaman tuzaklarını" önlemenin yollarının irdelenmesi açısından önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi konusundaki becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi; "Müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri demografik değişkene göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problem cümlelerine cevap aranmıştır:

1. Müzik öğretmenlerinin zaman yönetim becerileri nasıl dağılım göstermektedir?
2. Müzik öğretmenlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, mezun olduğu okul, eğitim durumu, medeni durum, yaş ve mesleki kıdem) göre zaman yönetimi becerileri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, düzeyine göre betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle, araştırma türüne göre ise nicel yöntemle tasarlanmıştır. Nicel araştırma; olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür (Kazan, 2016). Betimsel araştırmalar, belirli bir durumu mümkün olduğunca tam ve dikkatli bir şekilde ortaya koymayı amaçlar. Tarama araştırması tipik olarak katılımcıların bir konu, olay veya onun özellikleri hakkındaki görüşlerini belirler (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örnekleme tekniği ile seçilen resmî ve özel kurumlarda 2023 yılında görev yapan (n=253) müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme kolayca ulaşılabilir birimlerin seçilmesi ile elde edilen, kısa zamanda ve az maliyetle ölçüm yapılmak istenen olasılıklı olmayan örnekleme yöntemidir (Kazan, 2016).

Tablo 1

Müzik Öğretmenlerinin Demografik Özelikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	175	69.2
Kadın	78	30.8
Toplam	253	100.0
Mezun Olduğu Okul	f	%
Müzik Öğretmenliği	140	55.3
Güzel Sanatlar Fakültesi	83	32.8
Konservatuvar	30	11.9
Toplam	253	100.0
Eğitim Durumu	f	%
Lisans	201	79.4
Lisansüstü	52	20.6
Toplam	253	100.0
Medeni Durum	f	%
Evli	108	42.7
Bekâr	145	57.3
Toplam	253	100.0
Yaş	f	%
21-25 yaş arası	57	22,5
26-30 yaş arası	89	35,2
31-35 yaş arası	65	25,7
36-40 yaş arası	25	9,9
41-45 yaş arası	17	6,7
Toplam	253	100,0
Mesleki Kıdem	f	%
1-3 yıl arası	132	52,2
4-7 yıl arası	56	22,1
8-11 yıl arası	39	15,4
12-15 yıl arası	10	4,0
16 yıl ve üstü	16	6,3
Toplam	253	100,0

Tablo 1 verilerine göre müzik öğretmenlerinin 175'i (%69,2) erkek, 78'i (%30,8) ise kadındır. Müzik öğretmenlerinin 140'ı (%55,3) müzik öğretmenliği, 83'ü (%32,8) güzel sanatlar fakültesi, 30'u ise (%11,9) konservatuvar mezunudur. Müzik öğretmenlerinin 108'i (%42,7) evli, 145'i (%57,3) ise bekârdır. Müzik öğretmenlerinin 57'si (%22,5) 21-25 yaş arasında, 89'u (%35,2) 26-30 yaş arasında, 65'i (%25,7) 31-35 yaş arasında, 25'i (%9,9) 36-40 yaş arasında, 17'si ise (%6,7) 41-45 yaş arasındadır. Müzik öğretmenlerinin 132'si (%52,2) 1-3 yıl arası, 56'sı (%22,1) 4-7 yıl arası, 39'u (%15,4) 8-11 yıl arası, 10'u (%4,0) 12-15 yıl arası, 16'sı (%6,3) ise 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama

Araştırmada veriler Google Form aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Zaman Yönetimi Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veriler 07.06.2023 tarihli ve 46 sayılı "Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" izni ile alınmıştır.

Zaman Yönetimi Ölçeği; Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilmiş, Alay ve Koçak (2002) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 27 maddeye sahip üç alt boyuttan oluşmaktadır. 16 madde "Zaman Planlaması (ZP)", yedi madde "Zaman Tutumları (ZT)" ve dört madde ise "Zaman Harcattırıcıları (ZH)" alt boyut maddeleridir. Zaman planlaması alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı α=.88, zaman tutumları alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı α=.66 ve zaman harcattırıcıları alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı ise α=.47'dir. Ölçekte yer alan maddeler 1'den 5'e kadar puanlanmıştır. Ölçekte her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2) ve hiç (1) seçeneklerinden oluşan 5'li Likert derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte yer alan alt boyuttaki maddeler "negatif maddeler" olduğu için analiz aşamasında ters şekilde (16, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27) kodlanmıştır. Bu araştırma için kullanılan zaman yönetimi ölçeğinin genel toplam güvenirlik katsayısı α=.85, zaman planlaması alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı α= .88, zaman tutumu güvenirlik katsayısı α=.56 ve zaman harcattırıcıları güvenirlik katsayısı ise α=.46 olarak tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılarak önce dağılımın normal olup olmadığı hesaplanmıştır. Normallik dağılımı analizinde

"Zaman Yönetimi Ölçeği" için değerler; Skewness -.208 ve Kurtosis .404 puanlar arasında olduğu görülmüştür. "-1 ile +1;-1.5 ile +1.5; -2.0 ile +2.0 arasında yer alan veriler normal dağılıma sahiptir." (Büyüköztürk, 2012; George ve Mallery, 2010; Tabachnik ve Fidell, 2015). Yapılan normallik dağılım sonucunda parametrik testlerin uygulanması gerektiğine karar verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans analizi, bağımsız gruplar için t-testi, varyans analizi ve farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc testi yapılmıştır. Anlamlı çıkan sonuçlar için etki büyüklüğü değerlerine bakılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin bağıl değişken katsayısı (BDK) incelenmiştir. "Bağıl değişim katsayısı, puan dağılımının standart sapmasının aritmetik ortalamaya bölünmesi ve ardından bölümün 100 ile çarpılmasıyla elde edilir" (Brown, 1998). Ayrıca ölçeğin alt boyutu ve geneli için homojenlik ve normallik durumlarına bakılmıştır.

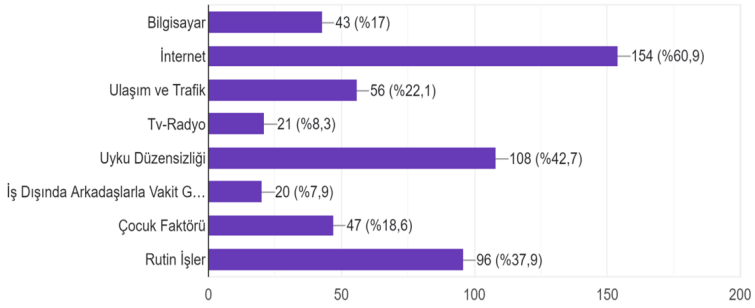
Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin en çok zaman harcadıkları durumlar aşağıdaki grafikte yer almıştır. Zaman harcama durumlarına yönelik öğretmenlerin çoğu birden fazla işaretleme yapmıştır.

Şekil 1

Müzik Öğretmenlerinin Zaman Harcama Durumları



Şekil 1 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin en fazla internet (%60,9), uyku düzensizliği (%42,7) ve rutin işlerde (%37,9) zaman harcadığı görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin kendilerine zaman kaybettiren durumları incelendiğinde ulaşım ve trafik (%22,1), çocuk faktörü (%18,6), bilgisayar (%17), tv-radyo (%8,3) ve iş dışında arkadaşlarla vakit geçirme (%7,9) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2

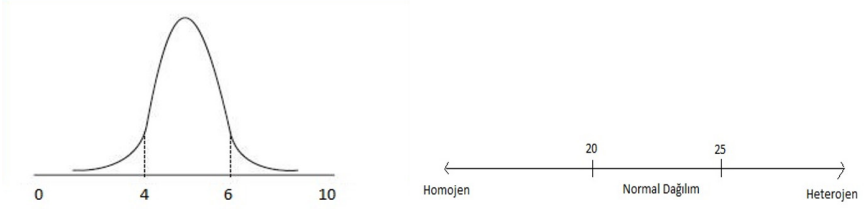
Müzik Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Betimsel İstatistik Analizi

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss	BDK
Zaman Planlaması	253	26,00	80,00	55,93	10,09	18.04
Zaman Tutumları	253	13,00	35,00	23,37	3,57	15.27
Zaman Harcattırıcıları	253	4,00	18,00	12,68	2,74	21.60
Genel Zaman Yönetimi Toplam	253	56,00	121,00	91,99	12,79	13.90

Tablo 2 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin betimsel istatistik analizi "Zaman Planlaması" $\bar{X}$=55.93, "Zaman Tutumları" $\bar{X}$=23.37, "Zaman Harcattırıcıları" $\bar{X}$=12.68 ve "Zaman Yönetimi Genel Toplam" puanı $\bar{X}$=91.99 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre müzik öğretmenlerinin zaman yönetiminin iyi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin bağıl değişken katsayılarına bakıldığında; "Zaman Planlaması" BDK=18.04, "Zaman Tutumları" BDK=15.27, "Zaman Harcattırıcıları" BDK=21.60 ve "Zaman Yönetimi Genel Toplam" puanı BDK=13.90 olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 2

Zaman Yönetimi Becerisi ve Alt Boyut Grafiği (BDK<20 Sivri Dağılım - Homojen)



Şekil 2' ye göre zaman yönetimi becerileri ölçeğinin genel toplamı ile alt boyutu olan zaman planlaması ve zaman tutumlarının bağıl değişken katsayısı 20'nin altındadır. Bu durumdan dolayı müzik öğretmenlerinin genel olarak zaman yönetimi becerilerinde farklılaşma çok az, görüşleri birbirine benzer, gruplar homojen ve grafik sivridir. Zaman harcattırıcıları alt boyutunda ise müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri bağıl değişken katsayısındaki puan ve dağılım normaldir.

Tablo 3

Müzik Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Zaman Yönetimi Becerilerinin T-Testi Sonucu

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	df	t	*p*	Cohen d
Zaman Planlaması	Kadın	175	56.42	10,03	251	1.171	.24	-
	Erkek	78	54.82	10,20				
Zaman Tutumu	Kadın	175	23.24	3.55	251	-.865	.38	-
	Erkek	78	23.66	3.62				
Zaman Harcattırıcıları	Kadın	175	12.93	2.62	251	2.181	.03	.30
	Erkek	78	12.12	2.94				
Genel Zaman Yönetimi Toplam	Kadın	175	92.61	12.92	251	1.146	.25	-
	Erkek2.94	78	90.61	12.47				

Tablo 3 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin zaman harcattırıcıları alt boyutunda cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($t_{(251)}$= 2.181; p<.05). Etki büyüklüğüne göre kadın ve erkeklerin zaman harcamaları orta düzeyde farklılaşmaktadır. Zaman yönetimi genel toplam ($t_{(251)}$=-1.771; p>.05) ile zaman tutumu ($t_{(251)}$=-.865; p>.05) ve zaman planlaması ($t_{(251)}$=1.146; p>.05) alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgulara göre kadın öğretmenlerin zaman harcama durumu erkek öğretmenlere göre daha etkilidir.

Tablo 4

Müzik Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre Zaman Yönetimi Becerilerinin T-Testi Sonucu

Ölçek	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Sd	df	t	*p*	Cohen d
Zaman Planlaması	Evli	108	56.39	10.01	251	.632	.528	-
	Bekâr	145	55.58	10.17				
Zaman Tutumu	Evli	108	23.59	3.65	251	.834	.405	-
	Bekâr	145	23.21	3.50				
Zaman Harcattırıcıları	Evli	108	13.31	2.54	251	3.193	.001	.40
	Bekâr	145	12.22	2.80				
Genel Zaman Yönetimi Toplam	Evli	108	93.30	12.54	251	1.407	.161	-
	Bekâr	145	91.02	12.93				

Tablo 4 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin zaman harcattırıcıları alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($t_{(251)}$= 3.193; p<.05). Cohen d etki büyüklüğüne göre evli ve bekârların zaman harcamaları orta düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Zaman yönetimi genel toplam ($t_{(251)}$=1.407; p>.05) ile zaman planlaması ($t_{(251)}$=.632; p>.05) ve zaman tutumu ($t_{(251)}$=-.834; p>.05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5

Müzik Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Zaman Yönetimi Becerilerinin T-Testi Sonucu

Ölçek	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Sd	df	t	*p*
Zaman Planlaması	Lisans	201	55.78	10.07	251	-.468	.63
	Lisansüstü	52	56.51	10.25			
Zaman Tutumu	Lisans	201	23.26	3.64	251	-.935	.35
	Lisansüstü	52	23.78	3.26			
Zaman Harcattırıcıları	Lisans	201	12.71	2.71	251	.269	.78
	Lisansüstü	52	12.59	2.88			
Genel Zaman Yönetimi Toplam	Lisans	201	91.76	12.93	251	-.573	.56
	Lisansüstü	52	92.90	12.33			

Tablo 5 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin eğitim durumuna göre zaman yönetimi becerilerinin t-testi sonucunda zaman planlaması ($t_{(251)}$=-.468; p>.05), zaman tutumu ($t_{(251)}$=-.935; p>.05), zaman harcattırıcıları ($t_{(251)}$=.269; p>.05) alt boyutları ile genel zaman yönetimi toplam puanı arasında ($t_{(251)}$=-.573; p>.05) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 6

Müzik Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Becerilerinin F Testi (Anova) Analizi Sonucu

Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	*p*
Yaş	Zaman Planlaması	Gruplar arası	653.633	4	163.408	1.619	.170
		Gruplar içi	25026.225	248	100.912		
		Toplam	25679.858	252			
	Zaman Tutumları	Gruplar arası	114.910	4	28.727	2.299	.059
		Gruplar içi	3098.418	248	12.494		
		Toplam	3213.328	252			
	Zaman Harcattırıcıları	Gruplar arası	70.568	4	17.642	2.394	.051
		Gruplar içi	1827.764	248	7.370		
		Toplam	1898.332	252			
	Genel Zaman Yönetimi Toplam	Gruplar arası	1463.830	4	365.958	2.279	.061
		Gruplar içi	39819.166	248	160.561		
		Toplam	41282.996	252			

Tablo 6'da verilen müzik öğretmenlerinin yaş değişkeni ile zaman yönetimi becerilerinin analizine göre zaman planlaması ($F_{4\text{-}248}$=1.619; p>.05), zaman tutumu ($F_{4\text{-}248}$=2.299; p>.05), zaman harcattırıcıları ($F_{4\text{-}248}$=2.394; p>.05) alt boyut puanlarında ve genel zaman yönetimi toplam puanında ($F_{4\text{-}248}$=2.279; p>.05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 7

Müzik Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Zaman Yönetimi Becerilerinin F Testi (Anova) Analizi Sonucu

Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	*p*	η2
Mezun Okul	Zaman Planlaması	Gruplar arası	58.455	2	29.227	.285	.752	-
		Gruplar içi	25621.403	250	102.486			
		Toplam	25679.858	252				
	Zaman Tutumları	Gruplar arası	15.026	2	7.513	.587	.557	-
		Gruplar içi	3198.302	250	12.793			
		Toplam	3213.328	252				
	Zaman Harcattırıcıları	Gruplar arası	47.534	2	23.767	3.210	.042	.02
		Gruplar içi	1850.798	250	7.403			
		Toplam	1898.332	252				
	Genel Zaman Yönetimi Toplam	Gruplar arası	246.981	2	123.490	.752	.472	-
		Gruplar içi	41036.015	250	164.144			
		Toplam	41282.996	252				

Tablo 7'de verilen müzik öğretmenlerinin mezun olduğu okul değişkenine göre zaman yönetimi becerilerinin tek yönlü varyans analizine göre zaman harcattırıcıları ($F_{2\text{-}250}$=3.210; p<.05) alt boyut puanında anlamlı farklılık görülmüştür. Cohen d etki büyüklüğüne göre müzik öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre zaman harcattırıcıları alt boyutu eta kare puanının düşük etki gücüne sahip olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda zaman planlaması ($F_{2\text{-}250}$=.285; p>.05), zaman tutumu ($F_{2\text{-}250}$=587; p>.05) alt boyut puanında ve genel zaman yönetimi toplam puanında ($F_{2\text{-}250}$=.752; p>.05) anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 8

Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Becerilerinin F Testi (Anova) Analizi Sonucu

Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	*p*	η2	Fark (LSD)
Mesleki Kıdem	Zaman Planlaması	Gruplar arası	725,585	4	181,396	1.803	.12-		-
		Gruplar içi	24954,273	248	100,622				
		Toplam	25679,858	252					
	Zaman Tutumları	Gruplar arası	91,145	4	22,786	1.810	.12-		-
		Gruplar içi	3122,183	248	12,589				
		Toplam	3213,328	252					
	Zaman Harcattırıcıları	Gruplar arası	38,106	4	9,526	1.270	.28-		-
		Gruplar içi	1860,226	248	7,501				
		Toplam	1898,332	252					
	Genel Zaman Yönetimi Toplam	Gruplar arası	1627,537	4	406,884	2.545	.04	.03	1-3, 4-7, 8-11'in 12-15 yıl ile
		Gruplar içi	39655,459	248	159,901				
		Toplam	41282,996	252					

Tablo 8' de verilen öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre zaman yönetimi becerilerinin tek yönlü varyans analizi sonucuna göre zaman planlaması ($F_{4\text{-}248}$=1.803; p>.05), zaman tutumu ($F_{4\text{-}248}$=1.810; p>.05), zaman harcattırıcıları ($F_{4\text{-}248}$=1.270; p>.05) alt boyut puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre genel zaman yönetimi toplam puanında ($F_{4\text{-}248}$=2.545; p<.05) anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan post hoc LSD testine göre müzik öğretmenlerinin mesleki kıdem durumuna göre mesleki kıdemi 1-3 yıl, 4-7 yıl ve 8-11 yıl olan müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri 12-15 yıl olanlardan daha düşüktür. Mesleki kıdem yılı yüksek olan müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri daha iyidir. Mesleki kıdem yılına göre eta kare değerinde ise müzik öğretmenlerinin genel zaman yönetiminde düşük etki gücüne sahip olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde müzik öğretmenlerinin zaman yönetim becerilerine yönelik elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Elden edilen bulgulara göre öğretmenlere en çok zaman kaybettiren faktörlerin başında internet ve uyku düzensizliği gelmektedir. Öğretmenlerin kendilerine zaman kaybettiren durumların yanıtları sırasıyla incelendiğinde; ulaşım ve trafik, çocuk faktörü, bilgisayar, TV-radyo ve iş dışında arkadaşlarla vakit geçirme olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre internet başında uzun süre vakit geçirmek, bireyde psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz etkiler yaratabilir. Psikolojik yönden uyku düzensizlikleri, sosyal ilişki kurmada güçlüklere, nitelikli bir yaşam sürmede zorluklara ve erteleme alışkanlıkları gibi sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Erdem ve Kaya (1998) kişilerin amaçlarına ulaşmak için yapacakları en önemli sürecin zamanı etkili bir şekilde planlamak olduğunu açıklamıştır. Tektaş ve Tektaş (2010) yaptığı çalışmada bilgisayar ve internetin (%57) ilk sırada olduğunu ifade etmiştir. Erdem vd., (2005) çalışmasında zaman kaybettiren faktörlerde ilk sırada olan televizyon ve radyo (%25.23) ile ulaşım ve trafiğin (%23.32) olduğunu açıklamıştır. Yapılan bu çalışmaların ilgili çalışmadaki bazı faktörler ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumdan yola çıkılarak bireylerin zamanlarının büyük bir kısmını internette geçirdiği söylenebilir.

Bu araştırmaya göre müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri iyi düzeydedir. Müzik öğretmenlerinin kısa süreli zamanı planlama, zamanı kullanma biçimleri ve geleceğe yönelik hedefleri belirleme konusunda başarılı olabilecekleri gerçeğini ortaya koymaktadır. Çalışma sonuçlarına benzer şekilde Gözel ve Halat (2010) ilköğretim okulu öğretmenleriyle ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Babacan ve Küçükosmanoğlu (2015) müzik öğretmeni adayları ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin iyi düzeyde solduğunu açıklamıştır.

Yapılan araştırmada müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin zaman harcattırıcıları alt boyutunda cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine bir durum olduğu görülmektedir. Gürer vd. (2016) öğretmenlerin zaman yönetimi başlıklı araştırmasında zaman harcattırıcıları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kadınların uzun ve geleceğe yönelik planlar yapmasından zaman kaybettiklerini vurgulamışlardır. Demirtaş ve Özer'in (2007) çalışması da bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Zaman yönetimi genel toplam ile zaman

tutumu ve zaman planlaması alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları birbirine oldukça yakın çıkmıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin zaman tutumunda yapıcı, zaman planlamasında ise programlı oldukları düşünülmektedir. Nelson ve Nelson (2003) tarafından yapılan çalışmada da aynı sonuçlar elde edilmiştir. Kız öğrencilerin zamanı daha iyi planladıkları vurgulanmıştır. Caz (2014) ve Gözel'in (2009) çalışmaları incelendiğinde bu çalışma ile benzer sonuçların bulunduğu görülmüştür.

Müzik öğretmenlerinin medeni durumuna göre zaman yönetimi becerilerinin zaman harcattırıcıları alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Evli olan müzik öğretmenlerinin zamanı etkili kullanma durumları daha yüksektir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında evli olanlar zaman planlamasını daha iyi yapmaktadırlar. Evli olan müzik öğretmelerinin aile, çocuk, iş ve diğer sorumluluk konusunda bekâr olanlara kıyasla daha çok zaman planlaması yaptıkları ve zamanı daha etkili kullandıkları görülmüştür. Gürer vd., (2016) bekar öğretmenlerin, serbest zamanlarının bol olması, kısa süreli planlar yapma avantajına sahip olmaları ve aile sorumluluklarının az olması nedeniyle, amaçlarını daha hızlı gerçekleştirme ve zamanlarını daha verimli kullanma konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Müzik öğretmenlerinin eğitim durumuna göre zaman yönetimi becerileri incelendiğinde; zaman planlaması, zaman tutumu, zaman harcattırıcıları alt boyutu ile genel zaman yönetimi toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin ortalamaları benzerdir. Araştırma ile paralellik göstermeyen çalışmalarda ise eğitimi durumu ile zaman yönetimi puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin kısa süreli ve günlük zaman planlamasını iyi bir şekilde yaptıkları, lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise kariyer planlaması ve geleceğe yönelik planlamayı iyi bir şekilde yaptıkları tespit edilmiştir (Gürer vd., 2016). İlgili çalışma ile zıt yönde sonuç bulan başka bir çalışmada ise lisans mezunu öğretmenlerin zaman yönetimi beceri ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır (İlerleyen, 2014).

Müzik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre zaman yönetimi becerileri incelendiğinde; zaman planlaması, zaman tutumu, zaman harcattırıcıları alt boyut ve genel zaman yönetimi toplam puanında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir. Çeşitli araştırma bulgularının sonuçları incelendiğinde yaşa bağlı

olarak zaman algısının gelişim gösterdiği ve zihinsel gelişimle paralel olduğu açıklanmıştır (Sezen, 2013). İncelenen diğer çalışmalarda yaşı büyük bireylerin, zaman yönetimi becerilerinde daha iyi bir deneyime sahip oldukları belirtilmiştir (Basak vd., 2008; Trueman ve Hartley, 1996).

Müzik öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkenine göre zaman yönetimi becerileri zaman harcattırıcıları alt boyut puanında anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapılan analiz sonucunda zaman planlaması ve zaman tutumu alt boyut puanı ile genel zaman yönetimi toplam puanında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Mezun olunan okul türü ile zaman yönetimi arasında herhangi farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre zaman yönetimi becerilerinin tek yönlü varyans analizi sonucunda; zaman planlaması, zaman tutumu, zaman harcattırıcıları alt boyut puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre genel zaman yönetimi toplam puanında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan post hoc LSD testine göre öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre meslekte uzun yıllar görev yapan müzik öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri daha iyidir. Gürer vd., (2016) mesleki kıdemin zaman yönetimini etkilemediğini ifade etmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir: Öğretmenlere dijital zaman yönetimi eğitimi verilerek internetin verimli kullanımı için stratejiler kazandırılabilir. Uyku düzensizliğinin etkileri göz önünde bulundurularak sağlıklı yaşam alışkanlıklarını teşvik eden seminerler düzenlenebilir. Kadın öğretmenlerin zaman yönetimindeki başarıları dikkate alınarak deneyim paylaşım platformları oluşturulabilir. Ailevi sorumlulukları fazla olan öğretmenler için dijital uygulamalar ve esnek planlama yöntemleri geliştirilebilir. Lisans ve lisansüstü mezunları arasında fark olmaması, eğitimin her düzeyde desteklenmesi gerektiğini gösterir; bu nedenle tüm öğretmenlere yönelik ortak zaman yönetimi atölyeleri düzenlenebilir. Genç öğretmenler için deneyimli öğretmenlerden rehberlik alabilecekleri mentörlük programları oluşturulabilir. Uzaktan erişimli toplantı ve seminer seçenekleri de sunulabilir.

Extended Summary

Introduction

Works and processes that took a long time in the past can be done in a shorter time thanks to today's technological developments. Having a fast workforce also puts people in a race against time. This situation has paved the way for people to look for methods such as "time management" to use time correctly and effectively.

The notion of time is defined in many contexts. As Smith (1998) states, time is a "multidimensional and relative concept with its physical, philosophical, psychological and sociological characteristics. The perception of the same duration as short or long by individuals is a result of this relativity".

The concept of "time management", which first emerged in Denmark, was intended as an educational tool to better organize time for daily consumption. The main idea behind this training tool is that using every moment of the day more efficiently provides efficient leeway for managers (Güçlü, 2001).

It is known that time management, which is an important part of effective teaching, is important for teachers to adopt. Significant preparation is needed in order to teach art courses such as music, especially the practical aspects, effectively and adequately. At this point, the teacher must manage his or her time well, both during the education process and during the lesson preparation process.

Purpose of the Research

This study is thought to be a pioneering study in terms of music teachers' perception of time, using time more efficiently, determining time management behaviors and examining ways to prevent "time traps" that prevent efficient use of time. In this context, the aim of the study is to examine music teachers' time management skills.

The problem statement of the research is; "Do music teachers' time management skills differ significantly according to demographic variables?" was determined as. In this context, answers were sought for the following sub-problem sentences.

1. How are the time management skills of music teachers distributed?
2. How are music teachers' time management skills according to demographic variables (gender, graduated school, educational status, marital status, age and professional seniority)?

Methodology

Research Model

This study was designed as a survey model from descriptive research methods according to its level and as a quantitative method according to its research type.

Working Group

The study group of this research consists of music teachers (n=253) working in public and private institutions selected by convenience sampling technique.

Data Collection

The data were collected through Google Form. "Time Management Scale" developed by Britton and Tesser (1991), adapted into Turkish by Alay and Koçak (2002) and applied to university students, and "Personal Information Form" created by the researcher were used as data collection tools.

Data Analysis

In the analysis of the data, it was first calculated whether the distribution was normal or not by using the SPSS 20.0 package program. Values for Time Management Scale in normality distribution analysis; it was observed that Skewness was between -.208 and Kurtosis was .404. "-1 to +1;-1.5 to +1.5; "Data between -2.0 and +2.0 have a normal distribution" (Büyüköztürk, 2012; George and Mallery, 2010; Tabachnik and Fidell, 2015). As a result of the normality distribution, it was decided that parametric tests should be applied. Frequency analysis, t-test for independent groups, variance analysis and post-hoc test were used to analyze the data. For significant results, effect size values were examined. Additionally, the relative coefficient of variation (RRC) of teachers' time management skills was examined. "The relative coefficient of variation is obtained by dividing the standard deviation of the score distribution by the

arithmetic mean and then multiplying the quotient by 100" (Brown, 1998). In addition, homogeneity and normality conditions were examined for the sub-dimension and the general scale.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this section, results based on the findings regarding the time management skills of music teachers are included. According to the findings, the main factors that cause teachers to waste the most time are internet and sleep disorders. When the teachers' responses to the situations that cause them to waste time are examined respectively; it is understood that transportation and traffic, child factor, computer, TV-radio and spending time with friends outside of work. Based on this result, spending too much time on the internet can cause a psychological and social weakness in the individual. Psychologically, it is thought that it may cause sleep disorders, difficulty in establishing social relationships, regression in achieving success in life, living a quality life, and postponing a job to be done. Erdem and Kaya (1998) explained that the most important process that people can do to achieve their goals is to plan their time effectively. Tektaş and Tektaş (2010) stated in their study that computers and the internet are in the first place (57%). Erdem, Pirinçci and Dikmetaş (2005) explained in their study that the top time-wasting factors are television and radio (25.23%) and transportation and traffic (23.32%). It was determined that these studies showed parallelism with some factors in the relevant study. Based on this situation, it can be stated that teachers spend most of their time on the internet.

According to this research, music teachers' time management skills are at a good level. It reveals the fact that music teachers have normal time management in terms of planning short-term time, using time and determining goals for the future. Similar to the study results, Gözel and Halat (2010) emphasized in their study on primary school teachers that teachers' time management skills are high. In their study on music teacher candidates, Babacan and Küçükosmanoğlu (2015) stated that teacher candidates demonstrated their time management skills at a good level.

In the research conducted, it is seen that there is a situation in favor of female teachers according to gender in the time wasting sub-dimension of music teachers' time management skills. According to this result, it was seen that the time expenditure of female teachers was different from that of male teachers. Gürer

et al. (2016) found a significant difference between time wasters and gender in their study titled teachers' time management. They emphasized that women waste time because they make long and future plans. Demirtaş and Özer's (2007) study is also parallel to the related study. The arithmetic averages of male and female teachers were quite close to each other in the overall time management and time attitude and time planning sub-dimensions. It is thought that male and female teachers are constructive in their time attitude and systematic in time planning. The same results were obtained in the study conducted by Nelson and Nelson (2003). It was emphasized that female students planned their time better. When the studies of Caz (2014) and Gözel (2009) were examined, it was seen that similar results were found with this study.

A significant difference was detected in the time wasting sub-dimension of time management skills according to the marital status of music teachers. Married music teachers are more likely to use their time effectively. Considering the arithmetic average, married people plan their time better. It can be emphasized that married music teachers plan more time for family, children, work and other responsibilities than single teachers and are more focused on using time effectively. Gürer et al., (2016) stated that single teachers can achieve their goals in a shorter time because they have more free time, are advantageous in making short-term plans, and have less family responsibilities, and they also use their time more efficiently.

When the time management skills of music teachers were analyzed according to their educational background, no significant difference was found in the sub-dimensions of time planning, time attitude, time spenders and the total score of general time management. The averages of time management skills of teachers with undergraduate and graduate degrees are similar.

According to the age variable of music teachers, time management skills of music teachers do not show a significant difference in time planning, time attitude, sub-dimension of time spenders and general time management total score. However, when the results of various research findings are examined, it is explained that the perception of time develops depending on age and is parallel to mental development (Sezen, 2013, p. 12). In related studies, it has been emphasized that older individuals have a better experience in using time in time management skills (Basak et al., 2008; Trueman and Hartley, 1996).

A significant difference was found in the sub-dimension score of time management skills of music teachers according to the school they graduated from.

As a result of one-way variance analysis of time management skills of music teachers according to their professional seniority variable; there was no significant difference in the sub-dimension scores of time planning, time attitude, and time spenders. However, a significant difference was found in the general time management total score according to the professional seniority variable of the teachers. According to the post hoc LSD test, according to the professional seniority of the teachers, the time management skills of music teachers who have been working in the profession for many years are better.

Teachers could be given digital time management training to help them use the internet more efficiently. Seminars encouraging healthy living habits can be organised to consider the effects of sleep disorders. Given the success of female teachers in time management, experience-sharing platforms could be created. Digital applications and flexible planning methods could be developed for teachers with more family responsibilities. As there is no difference between undergraduate and postgraduate graduates, education should be supported at all levels. Therefore, common time management workshops could be organised for all teachers. Mentoring programmes could be set up to provide young teachers with guidance from experienced colleagues. Remote access to meetings and seminars can also be offered.

Yazar Katkıları: Yazarlar eşit ölçüde katkı sağlamıştır

Çıkar Çatışması: Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmanın etik kurul izni 07.06.2023 tarihli ve 46 sayılı "Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

Akay, A., Ayhan, R., Orhan, R. ve Öçalan, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman yönetimi ile teknoloji bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 9*(1), 71-84. https://doi.org/10.46442/intjcss.1168021

Alay S. ve Koçak S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 9–13.

Babacan, E. ve Küçükosmanoğlu, O. (2015). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *e-International Journal of Educational Research, 6*, 36-50

Basak, T., Uzun, S. ve Arslan, F. (2008). Hemsirelik yüksekokulu ögrencilerinin zaman yönetimi becerileri. *TAF Prev Med Bull 7*(5), 429-434.

Brown, C.E. (1998). *Coefficient of Variation. In: Applied Multivariate Statistics in Geohydrology and Related Sciences*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-80328-4_13

Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 405–410.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı* (17. Basım). Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Caz, Ç. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demirtaş H. ve Özer N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 2*(1).

Durmaz, M., Hüseyinli, T. ve Güçlü, C. (2016). Zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Itobiad, Journal of the Human & Social Science Researches, 5*(7).

Erdem, R., Pirinçci, E. ve Dikmetaş, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi davranışları ve bu davranışların akademik başarı ile ilişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (14), 167-177.

Erdem, R. ve Kaya, S. (1998). Zaman yönetimi. Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, 7(2), 99-120.

George, D., Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step*. a Simple Study Guide and Reference (10. Edition).

Gözel, E. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gözel, E. ve Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*, 73-89.

Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *25*(25), 87-106.

Gürer, B., Dedeşah, U. E., Öz, N. & Acun, A. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin zaman yönetiminin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, *3*(3), 1-11.

İlerleyen E. (2014). Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kazan, H. (2016). *Bilimsel araştırma teknikleri*. İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kocabaş, İ. ve Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 191-202.

Nelson, D. B., & Nelson, K. W. (2003). *Emotional intelligence skills: Significant factors in freshmen achievement and retention*. Paper presented at the American Counselling Association Conference, Anaheim, CA.

Sezen, A. (2013). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi, 38*, 1-18.

Smith J. (1998). *Daha iyi nasıl zaman yönetimi.* (Çev. A. Çimen). Timaş Yayınları.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). Çok *değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Baloğlu, M.), Nobel Yayın Dağıtım.

Tektaş, M. ve Tektaş, N. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (23), 221-229.

Tezcan M. (1982). *Sosyolojik açıdan boş zamanların değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Trueman M., & Hartley J. A. (1996). Comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education, 32*(2), 199-215.

Tutar, H. (2003). *Zaman yönetimi.* (Ed. H. Tutar), Nobel Yayın Dağıtım.

Varışoğlu, B., Şeref, İ. ve Yılmaz, İ. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının zaman yönetimi becerileri ve tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 47,* 75-85.

Yıldız, K. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi ve stres algılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(3), 80-99. https://doi.org/10.19126/suje.413286

Halk Oyunları Öğretiminde Kullanılan Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeline İlişkin Öğrenci Deneyimleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elvan ESEN AKKAYA[1], Öznur KARADAĞ[2], A.Dilşad MİRZEOĞLU[3], Kadir ATLI[4]

1. Dr. Kanuni Anadolu Lisesi -MEB, Beden Eğitimi ve Spor, el_van_elvan@hotmail.com ORCID: 0000-0001-8089-024X

2. Dr. Düzce Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor, oznurkara@duzce.edu.tr ORCID: 0000-0002-1878-3467

3. Prof. Dr. SUBÜ, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor, belcesu@yahoo.com ORCID: 0000-0003-1856-6750

4. Dr. Kemal Hasoğlu Ortaokulu-MEB, Beden Eğitimi ve Spor, kadiratl90@gmail.com ORCID: 0000-0001-8550-845X

Gönderilme Tarihi: 18.09.2024 Kabul Tarihi: 19.03.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1552472

Atıf: "Esen-Akkaya, E., Karadağ, Ö., Mirzeoğlu, A. D. ve Atlı, K. (2025). Halk Oyunları öğretiminde kullanılan bireyselleştirilmiş öğretim modeline ilişkin öğrenci deneyimleri. *Milli Eğitim, 54*(247), sayfa 1715-1758. DOI: 10.37669/milliegitim.1552472"

Öz

Bu araştırmada halk oyunları öğretiminde kullanılan bireyselleştirilmiş öğretim modeline ilişkin öğrenci deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede bulunan bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim görmekte olan 12 öğrenci oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninin kullanıldığı araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Çalışmada katılımcı öğrencilere dokuz hafta boyunca bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile halk oyunları işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve analizler sonucunda bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile halk oyunu uygulamasına ilişkin "Duygular" ve "Görüşler" olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temaların altında ise "Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli, Halk Oyunları, Çalışma Kitabı ve Teknoloji Desteği" olmak üzere dört alt tema yer almıştır. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, uygulanan modelin öğrenmede yeterli ve etkili bir model olduğu ve öğrenme sürecinde çeşitlilik oluşturma, özerklik sağlama ve tekrarlanabilirlik gibi katılımcılara pek çok avantaj sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretilen halk oyunları, öğrencilere kültürü öğrenme ve yaşatma imkânı sunarken, çalışmalar esnasında öğrencilerin eğlenmelerine, keyif almalarına ve kendilerini mutlu hissetmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada model kapsamında hazırlanan çalışma kitabı, katılımcılar tarafından oldukça etkili ve yararlı bulunmuş, kitabın öğrencilere özerklik sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışma kitabını destekleyici unsur olan teknolojik desteğin ise öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenme sürecine oldukça yüksek düzeyde destek sağladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim modeli ile ilgili olumlu duygu ve görüşlere sahip oldukları, modelin halk oyunları öğretiminde alternatif bir model olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *beden eğitimi ve spor, modelle öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim modeli, halk oyunu, deneyim*

Student Experiences on the Personalized System of Instruction Used in Folk Dance Education

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study aims to examine students' experiences on the personalized system of instruction used in folk dance education. The study group of this research consists of 12 fifth-grade students attending a middle school in the Central district of Bolu during the 2023-2024 academic year. In the research, where the phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used, the data were collected using semi-structured focus group interviews. In the study, folk dances were taught to the participating students using the personalised system of instruction for nine weeks. The data obtained from the research were analyzed by content analysis and as a result of the analysis, they were grouped under two main themes: "Emotions" and "Opinions" regarding the personalised system of instruction and folk dance application. Under these two main themes, four sub-themes were identified: "Personalized System of Instruction Model," "Folk Dances," "Workbook," and "Technology Support." When the findings obtained in the study were examined, it was determined that the system applied was an adequate and effective model in learning and provided many advantages to the participants such as creating diversity in the learning process, providing autonomy and repeatability. While the folk dances taught in the research provide students the opportunity to learn/live the culture, it was determined that the students had fun, enjoyed themselves and felt happy during the activities. In the research, the workbook prepared as a part of the system was found to be highly effective and useful by the participants, and it was determined to provide students with autonomy. Additionally, it was found out in the research that the technological support used as a supplementary element to the workbook facilitated learning and provided significant support to the learning process. In conclusion, it can be said that students have positive feelings and opinions about the personalised system of instruction, and it can be used as an alternative approach in folk dance education.

Keywords: *physical education and sport, teaching with the model, personalised system of instruction, folk dance, experience*

Giriş

Günümüzde fiziksel aktivite kavramı, doğum öncesinden başlayarak yaşamın sonuna kadar her dönemde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve bireyin hayat kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Kouli vd., 2010). Fiziksel aktivitenin fiziksel, zihinsel ve ruhsal sağlık üzerine pek çok olumlu etkisi vardır (Rustad, 2012). Bu nedenle bireylere fiziksel aktivite, hareket, spor, sağlık gibi kavramların önemi küçük yaşlardan itibaren anlatılarak farkındalık oluşturulmalıdır. Özellikle çocuklarda bu farkındalığı oluşturmanın birçok farklı yolu vardır (Esen-Akkaya, Güneş ve Mirzeoğlu, 2022). Örneğin çocuğa uygulatılan fiziksel aktivite içeriklerine kimi zaman farklı oyunlar, kimi zaman da müziksel ve görsel olarak desteklenen içerikler eklenmesi, aktiviteden alınan

haz duygusunu artırarak alışkanlık oluşmasına katkı sağlayabilir (Rustad, 2012). Çocuklarda fiziksel aktivitenin alışkanlık hâline gelmesinde okullara ve beden eğitimi ve spor derslerine önemli görevler düşmektedir. Okullarda özellikle iyi bir planlama ve hazırlık yapılarak uygulanan bir beden eğitimi ve spor dersi çocuğa bu noktada birçok katkı sağlamaktadır (Esen ve Mirzeoğlu, 2016).

Okul beden eğitimi ve spor derslerinin içeriklerinde genellikle rekabet içeren spor uygulamaları yer alırken, son yıllarda yapılan çalışmalarda sağlık ve zindeliği desteklenen çoklu aktivite uygulamalarının da ders içeriklerinde yer aldığı görülmektedir (Evans, 2013; Evans ve Penney, 2008; Kirk, 2010). Çoklu aktivite içeriği dansların öğretimini de kapsamaktadır. Dans uygulamalarının Antik Çağ'dan itibaren farklı birçok hastalığı tedavi amaçlı kullanıldığı ve kişilere çeşitli faydalarının olduğu belirlenmiştir (Macauley, 1994). Zachos ve Idzig (2022) çalışmalarında, dansın kişiye hareket yoluyla yaşamak ve hissetmek için yeni yolları denemeye cesaret verdiğini ve kişinin daha özgürce hareket etme becerisini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Beden eğitimi ve spor derslerinde herhangi bir dans türünün öğretimi birçok spor dalına göre daha ekonomiktir. Öğretim aşamasında gerek çok fazla araç gereç gerektirmemesi gerekse hem iç hem de dış mekânlarda yapılabilir olması, bu aktivitenin beden eğitimi ve spor dersleri açısından uygulanabilirliğini kolaylaştırıcı etkenler arasında sayılabilir. Dans, ülkemizde uzun süredir beden eğitimi ve spor derslerinin içeriğinde yer almasına (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; 2018) rağmen yapılan araştırma sonuçları, beden eğitimi ve spor derslerinde dans konumunun tartışmalı olduğunu ve dansa çok az zaman ayrıldığını göstermektedir (Lundvall ve Meckbach, 2008; Mattsson ve Lundvall, 2013; Sanderson 1996).

Dansın kendi içinde farklı birçok dalı vardır. Halk oyunları da bunlardan birisidir. Halk oyunları doğası itibari ile içinde farklı kültürlere ait müzik, oyun ve figürleri barındıran bir disiplindir. Halk oyunları, belirli bir ülke veya bölge halkının yaşam tarzını, gelenek ve göreneklerini yansıtan ve insanlar tarafından oluşturulmuş dans türü olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu, 1999; Rustad, 2012; Şenel, 1992; Şiraz, 2008). Farklı ritim ve figürleri aynı anda içerisinde barındıran bu disiplin, uygulayanları fiziksel aktiviteden daha fazla keyif alan bir duygu durumuna sokmaktadır. Diğer sanat dallarında olduğu gibi halk oyunları da insanı anlatır. Halk oyunları ile insanlar duygu ve düşüncelerini, inanış ve felsefi bakış açılarını, oyunlarla anlatmaya çalışırlar. Bu sebeple halk oyunları bütün ulusların kültürleri için önemli bir yere sahiptir (Eroğlu, 1999).

Kaynağını halk kültüründen alan halk oyunları da, diğer dans türleri gibi eğitim çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olmalı ve eğitimi de doğal öğrenim süreci içerisinde verilmelidir (Durukan, Göktepe ve Bozkuş, 2018). Özellikle ilköğretim kademesinde bulunan öğrenciler göz önüne alındığında, onları derslerde aktif tutmanın ve mutlu etmenin yollarından biri olan halk oyunu çalışmalarının (Durukan, vd., 2018), beden eğitimi ve spor derslerinin içerisinde nasıl konumlandırılacağını ve kullanılabileceğini bilmek önemli bir husustur (Mattsson ve Lundvall, 2013). Bunun yanı sıra ülkemizde ilköğretim kademesinde yer alan ortaokul, temel eğitim çatısında yer alan bir öğretim kademesidir ve bu öğretim kademesinde yer alan öğrenciler 29 Ekim, 23 Nisan vb. millî bayramlara ve önemli gün ve etkinliklerine aktif olarak katılmaktadırlar. Öğrencilere derslerde farklı yöre ve kültürlere ait halk oyunlarının ve figürlerinin öğretilmesi, hem kendi yaşadığı çevrenin kültürel değerlerini hem ülkedeki diğer kültürel değerleri tanıması hem de okullarda kutlanan millî bayramlarda aktif yer alabilmelerine fırsat tanımak gibi birçok fayda sağlamaktadır. Çok zengin tarihi ve kültürel birikime sahip olan ülkemizde, bu kültürel zenginlikler ile beslenen bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturulması, millî bilinç içerisinde çocuklarımızın eğitim alması noktasında gereklidir (Salici ve Çimen, 2022). Bu bağlamda ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında "Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar." özel amacı yer almaktadır (MEB, 2018).

Halk oyunlarının doğası gereği belirli bir grubun aynı anda birtakım hareketleri müzik eşliğinde oynaması beklenir. Halk oyunlarında en önemli unsur, figürlerin ya da hareketlerin müzik eşliğinde belirli bir düzen ve eş zaman içerisinde birlikte uygulanmasıdır. Bu bağlamda halk oyunları öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerin, öğretmenin aktif olduğu ve grubu yönlendirdiği yöntemler olduğu düşünülmekte ve en etkili yöntem yolunun komut yöntemi olduğu kabul görmektedir (Köktan ve Adıgüzel, 2024). Bu yöntemde uygulama öncesi, sırası ve sonrasında tüm kararlar öğretmen tarafından verilir ve uygulama sırasında tüm kontrol öğretmendedir (Mosston ve Ashward, 1986). Ancak beden eğitimi ve spor derslerinde farklı öğrenme kapasitesine ve farklı öğrenme yolu tercihine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bazı öğrenciler daha hızlı öğrenirken bazıları ise sınıf arkadaşlarına göre öğrenme aşamasında daha yavaş kalmaktadırlar (Esen-Akkaya vd., 2022). Bu nedenlerle beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin bireysel yetenek ve özelliklerine uygun yöntemin ya da

modelin kullanılması önem teşkil etmektedir (Akkoyun, 2023). Beden eğitimi ve spor öğretiminde farklı öğretim yöntemleri (Mosston ve Ashward, 1986) ve modelleri (Metzler, 2017) bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim modeli (BÖM) de bu modellerden bir tanesidir.

BÖM, gerek uygulama gerekse teorik açıdan öğrencilere büyük katkı sunan bir modeldir (Esen-Akkaya vd., 2022). Model yapısı itibari ile öğrenciye bireysel olarak kendi hızında ve yeteneğinde derslere katılma ve ilerleme imkânı sunmaktadır (Lee ve Pato, 1988; McCollum, 2012; Metzler, 2017; Rink, 1996). BÖM ile yapılmış çalışmalar incelendiğinde, modelin öğrencilerin motor becerilerinin gelişimine önemli katkıları olduğu ve birçok öğrenme alanının gelişimine aynı anda katkı sunan bir model olduğu görülmüştür (Esen-Akkaya vd., 2022; Lowry ve Thornburg 1988; Sönmez ve Mirzeoğlu 2021; Yenibertiz ve Mirzeoğlu 2021). Bu çalışmalardan Esen-Akkaya vd.'nin (2022) yaptığı araştırmada BÖM ile hazırlanan bir programa katılan öğrencilerin, beden eğitimi ve spor derslerinde akademik öğrenme zamanı seviyelerinin daha yüksek olduğu ve bu model sayesinde öğrencilerin derslerde daha fazla sürede uygun fiziksel aktiviteler içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Ektirici (2023) yaptığı çalışmada modelin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akış deneyimi yaşamasına katkı sunduğunu belirlemiştir. Yenibertiz ve Mirzeoğlu (2021) üniversitede voleybol dersinde BÖM uygulamasının, öğrencilerde hem voleybol dersine ilişkin olumlu tutum gelişmesine hem de voleybola özgü becerilerin gelişimine olumlu etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır. Agusni vd.'nin (2018) yaptıkları çalışmalarında, BÖM'ün basketbol temel becerilerin öğreniminde temel hareket becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Allen (2015) ise, BÖM'ün öğrenci tutumları, yaratıcılık, kendini geliştirme, çalışma disiplini ve duyuşsal olarak farklı birçok özellik üzerinde olumlu etkisinin olduğunu raporlamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde modelin kullanımı ile ilgili genel itibari ile nicel çalışmaların yapıldığı, modelin farklı spor dallarında uygulanması ile ilgili nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Ülkemizde beden eğitimi ve spor derslerinde halk oyunu uygulamalarının istenilen düzeyde olmadığı (Doğan ve Yetim, 2011), halk oyunu öğretiminde farklı öğretim yollarının etkisinin incelendiği, araştırmaların sınırlılığı ve daha çok komut yöntemi ile öğretimin tercih edildiği (Köktan ve Adıgüzel 2024) görüşünden yola çıkılarak, ortaokul düzeyinde BÖM ile öğrencilere halk oyunu çalışmaları yaptırmanın, öğrenciler açısından nasıl karşılandığının

belirlenmesinin, spor eğitimi alanına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin halk oyununu öğrenme süreçlerinde ilk önce bireysel bir çalışma yöntemi ile ilgili figür ve hareketleri öğrenme sürecine girmesi ve sonrasında öğrenilen figürlerin grup oyununa nasıl dönüştüğünün incelenmesi, halk oyunu öğreniminde bireysel öğrenmeyi temel alan bir öğretim yaklaşımının ne denli etkili olduğu noktasında bizlere bir fikir verebilir. Bu gerekçeyle bu çalışmanın amacı; halk oyunları öğretiminde kullanılan bireyselleştirilmiş öğretim modeline ilişkin öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireyin belirli bir olay ya da konuya ilişkin deneyimlerinden ortaya çıkan sonuçları anlamaya odaklanmaktadır (Creswell, 1998; Miller, 2003). Bu desen araştırmaya katılan bireyler için araştırılan olgunun kaynağının ve yapısının ne olduğu sorusuna cevap bulmak için kullanılır (Patton, 1990).

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçede yer alan bir ortaokulun 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte 12 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın 5. sınıf düzeyinde uygulamasına karar verilmesindeki etken bu sınıf düzeyinin daha önce halk oyununa ilişkin herhangi bir eğitim almamış olmaları ve dersin öğretim programında halk oyunu öğrenimine uygun kazanımların yer almasıdır (MEB, 2018). Çalışmanın uygulanacağı sınıfın mevcudu 14 olmasına rağmen, bu öğrencilerin iki tanesinin kaynaştırma öğrencisi olması sebebiyle bu iki öğrenci çalışmalara katılmakla birlikte, çalışma sonunda bu öğrencilerle görüşme yapılmamış olup 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı daha yakın ve kolay bir durumu belirler. Kolay durum örneklemesi araştırmaya hız ve pratiklik açısından katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle çalışmaya dâhil edilen katılımcılar, araştırmacılardan biri olan beden eğitimi ve spor öğretmeninin görev yaptığı okulda derslerine girdiği sınıflardan birinde yer alan ve en kolay şekilde ulaşabildiği öğrencilerden seçilmiştir.

Çalışmada yer alan öğrenciler daha önceden benzer bir ders uygulamasına ya da çalışmaya katılmamış ve ilk defa bu çalışma kapsamında BÖM ile halk oyunlarına ait bir çalışmaya dâhil olmuşlardır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo1).

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Lisanslı Spor Deneyimi
Ö1	Kız	11	-
Ö2	Kız	11	-
Ö3	Kız	10	-
Ö4	Kız	10	-
Ö5	Erkek	10	Kick Box
Ö6	Erkek	10	Atletizm
Ö7	Kız	10	-
Ö8	Kız	10	-
Ö9	Kız	11	-
Ö10	Kız	10	-
Ö11	Erkek	10	Voleybol
Ö12	Erkek	11	-

Tablo 1' de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğrencilerin sekizi (%66,6) kız, dördüü (%33,4) erkektir. Çalışmaya katılan dört öğrencinin yaşı 11 (%33,4), sekiz öğrencinin yaşı ise 10 (%66,6)'dur. Katılımcı öğrencilerin yaş ortalaması 10,33±0,47'dir ve dokuzu daha önceki yaşantısında lisanlı olarak herhangi bir spor dalı ile ilgilenmediğini belirtirken, diğer üç öğrencinin biri kickbox, biri atletizm ve diğeri de voleybol spor branşı ile ilgilendiğini ifade etmiştir.

Çalışma için Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinden etik kurul izni (sayı: E-26428519-050.99-109050, tarih:15.12.2023, karar no:39) alınmıştır. Ayrıca Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (sayı: 605.01-7655767, tarih:22.05.2023), çalışanın gerçekleşeceği okul idaresi ve ilgili öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır.

İşlem Süreci

- Çalışma başlamadan önce ilk olarak araştırmacılar tarafından BÖM temele alınarak halk oyunu çalışma kitabı hazırlanmıştır. Çalışma kitabının içeriğinde derse ilişkin kural ve bilgiler, alıştırma ve kriterler, alıştırmalara ilişkin görseller, ısınma-soğuma etkinlikleri ve ilerleme grafiği bölümleri yer almıştır.
- Hazırlanan çalışma kitabı halk oyunlarında uzman iki eğitmen, iki halk oyuncusu ve spor eğitiminde modeller konusunda uzman bir akademisyene gönderilerek kontrol ettirilmiş, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda çalışma kitabına son şekli verilmiştir. Çalışma kitabının kontrolünü sağlayan dansçılar, halk oyunlarını profesyonel düzeyde yapmakta olup, ilgili halk oyunlarını da hâlen aktif olarak oynamaktadırlar.
- Çalışma kitabının son hâlinde yer alan figürlerin nasıl yapılacağı, çalışma başlamadan önce araştırmacılardan biri tarafından tek tek video kaydına alınmıştır. Araştırmacı video kayıtlarında ilgili figürün nasıl uygulanacağına ilişkin hem açıklama yapmış hem de figürün uygulanışını detaylı şekilde göstermiştir. Kayda alınan figür videoları dersin öğretmeni tarafından katılımcı öğrenci grubunun yer aldığı whatshapp grubuna hafta hafta dersten önce gönderilmiştir.
- Öğrenciler uygulama boyunca beden eğitimi ve spor derslerine telefon ve tabletleri ile gelmişler, halk oyunlarına ait figürleri, çalışma kitabı ve kendilerine gönderilen videoları izleyerek derslere katılım sağlamışlar ve ilerlemişlerdir. Her öğrenci uygulamanın gerçekleşeceği ders öncesindeki teneffüste, uygulayıcı öğretmenin odasından kendine ait çalışma kitabını alarak öğretmen ya da sınıf arkadaşlarına bağlı kalmadan ders uygulamalarına başlamıştır. Ders sonunda her öğrenci çalışma kitabını öğretmenin odasına bırakmıştır.
- Çalışma kitabında ilgili figür çalışmalarına geçmeden önce, derse ilişkin kural ve açıklamaların yer aldığı bölüm yer almıştır. Bu bölümde çalışma kitabı öğrenciye dersin akışına ilişkin öğrenci ve öğretmen kuralları, öğrenme görevleri ve sorumluluklar ve çalışma kitabı rehberliğinde nasıl bir ilerleme gerçekleşeceğine ilişkin açıklamalar yer almıştır. Sonrasında ısınma etkinlikleri ile ilgili bir bölüm yer almış ve öğrenciler her dersin başında çalışma kitabı ve videolar rehberliğinde bireysel ısınma çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışma kitabının modül bölümünde, "Ege Yöresi Halk

Oyunları" içerisinde yer alan "Harmandalı ve Aydın Zeybeği" oyunlarına ilişkin figürlere ait alıştırmalar, görseller, açıklamalar ve kriterler detaylı olarak yer almıştır. Çalışma kitabında iki oyuna (harmandalı-Aydın zeybeği) ait sekiz figürü öğretmeyi amaçlayan toplam 45 alıştırma yer almıştır. Öğrenciler ilgili alıştırma ve figür çalışmalarına "Harmandalı ve Aydın Zeybeği" müzikleri eşliğinde çalışmışlardır. İlgili müzikler araştırmacı tarafından her hafta ders öncesinde whatsapp grubuna gönderilmiş olup her öğrenci ilgili figüre ait müziği kendi telefon ya da tabletinden açarak dinlemiş ve figür alıştırmalarına çalışmıştır.

- Her öğrencinin kendine ait bir çalışma kitabı olup öğrenciler derslerde kendi hız ve seviyesine göre derse katılmış ve yaptıkları alıştırmalar için ilgili bölümlere gerekli işaretlemeleri yapmışlardır. Çalışma kitabında ayrıca öğrencilerin bireysel olarak kendilerini, bazen de akranları ve öğretmeni tarafından değerlendirildikleri alıştırmalar yer almıştır.
- Çalışma kitabının son bölümünde soğuma ve ilerleme grafiği bölümleri yer almıştır. Soğuma evresinde öğrenci dersin son beş dakika gibi bir zaman diliminde soğuma hareketlerini yapmış ve ilerleme grafiğinde ise o hafta hangi alıştırmaya kadar ilerlemişse ilgili işaretlemelerini gerçekleştirmiştir. Bu sayede öğrenci kendi ilerlemesi hakkında bilgi sahibi olmuş ve her hafta kendi kaldığı alıştırmaları uygulayarak derse başlamıştır.
- Çalışma kitabı rehberliğinde uygulamalar beden eğitimi ve spor dersi kapsamında haftada bir gün toplam dokuz hafta (40+40=80 dk.) uygulanmış ve bazı öğrenciler sekiz haftada çalışma kitabını tamamlarken, bazıları ise dokuzuncu haftada kitabı bitirmişlerdir. Çalışma kitabını sekiz haftada bitiren öğrenciler için dokuzuncu haftada derste uygulamaları için çalışma kitabına ek alıştırma çalışmaları konulmuştur.
- Çalışmada uygulayıcı öğretmen olarak görev alan araştırmacı yaklaşık 20 yıl gibi bir süre halk oyunları çalışmalarında yer almış, bunun son 10 yılında profesyonel olarak halk dansları çalışmalarında eğitici ve dansçı olarak yer almaktadır. Ayrıca uygulayıcı öğretmen spor eğitimi alanında doktorasını yapmış ve modeli geçmiş çalışmalarında uygulamış, BÖM'ü uygulama konusunda deneyimli bir araştırmacıdır.

Verilerin Toplama Araçları

Çalışma sonunda veriler odak grup görüşmelerinde yarı-yapılandırılmış soru formları kullanılarak elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi, araştırma

öncesinde belirlenen bir konu ya da olay hakkında fikir ve algıları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş planlı tartışma serisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma uygulanmaya başlanmadan önce araştırmacılar tarafından taslak sorular hazırlanmış ve sorularına ilişkin ölçme-değerlendirme, spor eğitimi ve nitel araştırmalarda uzman üç akademisyenden görüş ve önerileri alınmış, ilgili görüş ve öneriler dikkate alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Çalışmada hazırlanmış olan sorular ile iki ayrı odak görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri nitel çalışma konusunda deneyim sahibi bir akademisyen moderatörlüğünde yüz yüze gerçekleşmiştir. Gerçekleşen bu görüşmelerde önceden hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yer almış ancak öğrencilerin sorulara ilişkin görüş ve deneyimlerini daha fazla açıklığa kavuşturabilmek için öğrencilerden gelen cevaplardan yeni soruların üretilmesi söz konusu olmuştur. Odak grup görüşmelerinde "Halk oyunları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?, Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrendiğiniz halk oyunları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?, Çalışma kitabı rehberliği ile beden eğitimi ve spor derslerine katılmak size göre nasıldı?, Çalışma kitabı rehberliğinde beden eğitimi ve spor derslerinde başka branşlar ait dersler yapmak ister misiniz? Neden?, Dersler esnasında telefon aracılığı ile whatsapp grubunda yer alan figür videolarını izlemek ve derse katılmak ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?, Whatsapptan gönderilen videolar sizin halk oyunu öğrenmenize ne gibi katkılar sağladı?, Beden eğitimi ve spor derslerinin bu şekilde işlenmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?" gibi sorular katılımcı öğrencilere yönlendirilmiştir.

Çalışmada gerçekleştirilen görüşmeler, çalışmanın uygulandığı okulun uygun bir sınıfında yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde öğrencilerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet ve spor geçmişi), BÖM ve teknoloji destekli halk oyunu öğrenimi çalışmalarına katılmaya ilişkin deneyimlerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Her odak grup görüşmesinde iki erkek, dört kız olmak üzere toplam altı öğrenci yer almıştır. Odak grup görüşmesine katılan öğrenciler görüşmelere gönüllü olarak katılmış ve görüşmelerden önce öğrencilere görüşmelerin kayıt altına alınacağı ancak kimliklerinin gizli kalacağı açıklanmış, rahat ve içten cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcı öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri adına görüşmelere dışarıdan kimse alınmamış ve görüşmeler video olarak kayıt altına alınmıştır. Odak görüşmelerin bir tanesi ortalama 80-90 dakika arası bir zaman diliminde gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış soru formlarından demografik bilgileri ile birlikte toplam 15 sayfalık A4 dokümanı elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda içerik analizi, görsel ya da yazılı materyallerin belirli bir sistem dâhilinde taranarak belirli kategorilere ve temalara ayrılarak analiz yapılmasıdır (Glesne, 2013). Araştırmanın analiz kısmında ilk olarak odak grup görüşmeleri esnasında elde edilen video kayıtları izlenerek, sorular ve cevaplar araştırmacılardan biri tarafından bilgisayar ortamında düz yazı hâline getirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen kayıtlar, kelimesi kelimesine word'e aktarılmıştır. Analizler esnasında eş güdümlü bir şekilde nitel araştırma konusunda deneyim sahibi olan ikisi akademisyen, biri öğretmen olmak üzere üç kişi bağımsız olarak kodlamaları gerçekleştirmiştir. Elde edilen veri kodları Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen (görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı) X 100) formülü ile karşılaştırılmıştır. Üç uzman tarafından gerçekleştirilen değerlendirmelere ilişkin hesaplanan tutarlılık katsayısı ,86 bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Analizlerin yapıldığı süreçte öğrencilere sorulan yarı-yapılandırılmış sorulara verilen tüm cevaplar kodlandıktan sonra, benzer veya yakın kodlar bir araya getirilmiş ve ana temalar oluşturulmuştur. Analiz yapan üç araştırmacının fikir ve görüşleri değerlendirilip ortak kod bulguları belirlenerek tartışılmış ve kodlara ilişkin son temalar belirlenmiştir. Öğrencilerin temalara ilişkin vermiş oldukları cevaplardan bazı örnek cümleler eklenmiş ve toplam 12 olan katılımcı öğrencilerin isimleri Ö1,Ö2, Ö3,.....Ö12 olarak kodlandırılmıştır.

Güven Duyulabilirlik

Arastaman vd. (2018) nitel çalışmalar için güven duyulabilirliğinin dört ölçütü olduğunu söylemektedirler. Bu ölçütler; inanırlılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirliktir. Bu araştırmada inanırlılık sağlamak için uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında araştırmacılardan birinin halk oyunları öğreticisi olarak öğrenciler ile yüz yüze etkileşimde bulunması, belirlenen halk oyunlarının öğrenilmesi ve verilerin toplanması için yeteri kadar sürenin verilmesi, araştırmada derinlemesine anlayış geliştirmeye yardımcı olmuştur. Bununla birlikte araştırmacıların beden

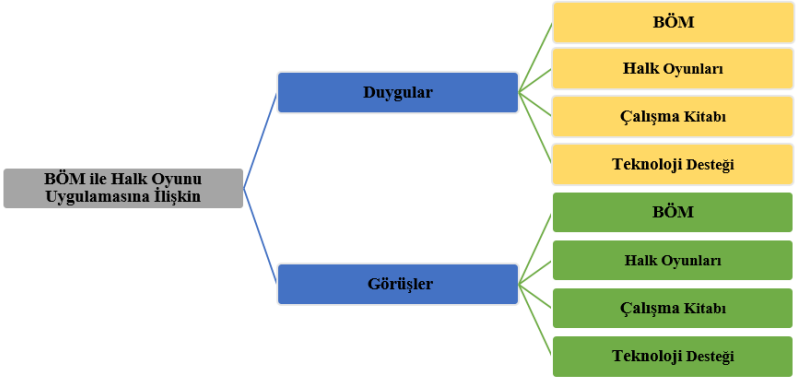
eğitimi ve spor alanında uzman olmaları, araştırmacıların iki tanesinin nitel araştırma konusunda uzman olması ve uygulayıcı araştırmacının da BÖM'ü uygulama konusunda deneyimli olması ve bu modele ilişkin araştırmalarının bulunması inanırlılığı sağlamada kanıt oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma deseni, verilerin toplanması, verilerin analizi ve sonuçların yazım süreçleri ve BÖM temelli çalışma kitabı içeriklerin oluşturulmasında uzman görüşlerine başvurulmuş olması da çalışmanın inanırlılığını sağlamıştır. Araştırmanın analiz sürecinde üç farklı araştırmacının odak grup görüşmelerinden elde edilen ham veriler üzerinde birbirinden bağımsız şekilde çalışıp analiz yapmaları ve elde ettikleri analiz bulgularını ortak tema ve alt temalarda dengeleyene kadar fikir alışverişinde bulunmuş olmaları güvenilebilirliği sağlamıştır. Çalışmada ayrıca her görüşme sonrası katılımcıların yarı-yapılandırılmış sorulara vermiş oldukları yanıtlarla ilgili onaylarının alınması, katılımcıların verdikleri yanıtların bulgularda aynı şekilde değiştirmeden örnek ifadelerle verilmesi ve verilen yanıtların anlaşılırlığı ve doğruluğu kontrol edilerek, tema ve kodların oluşturulması onaylanabilirlik boyutunu güçlendirmiştir. Çalışmada aktarılabilirlik ölçütünü sağlamak için katılımcı gruba ait özellikler, çalışma için nasıl seçildikleri ve çalışma ortamı ayrıntılı şekilde ifade edilmiş ve açıklanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan katılımcılara ait demografik özelliklerine ait bilgiler ayrıntılı olarak verilmiş olup, isim ve okullarına ilişkin bilgiler gizli tutularak araştırmacılar tarafından saklanmıştır.

Bulgular

Çalışma amacı doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan iki odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen verilerden ulaşılan temalar ve kodlar Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

İçerik Analizine Ait Temalar ve Alt Temalar



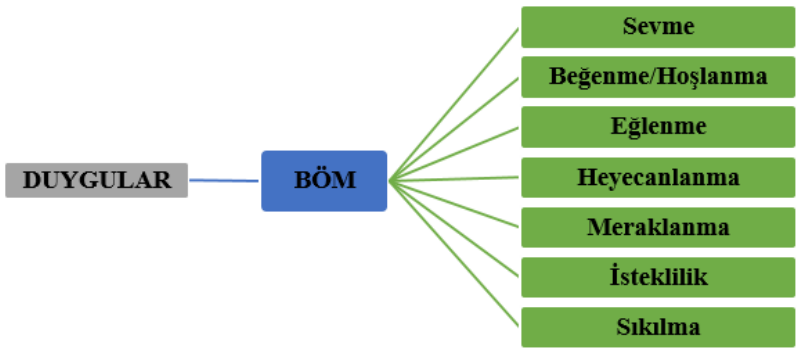
Şekil 1 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama sonunda sorulara verdikleri cevapların modelle uygulamaya ilişkin Duygular ve Görüşler teması olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Duygular teması altında BÖM, halk oyunları, çalışma kitabı ve teknoloji desteği olmak üzere dört alt tema, görüşler teması altında BÖM, halk oyunları, çalışma kitabı ve teknoloji desteği olmak üzere dört alt tema yer almaktadır. Bölümün devamında sırasıyla "Duygular ve Görüşler" temalarının alt temalar ve alt temalara ait kodlara yer verilmiştir.

Duygular Temasına Ait BÖM Alt Teması ve Alt Temaya Ait Kodlar

Yapılan analizler sonucunda elde edilen temalardan biri olan "Duygular" temasının altında yer alan "BÖM" alt temasına ait sevme, beğenme/hoşlanma, eğlenme, heyecanlanma, isteklilik, meraklanma ve sıkılma kodlarına ulaşılmıştır (Şekil 2). Çalışmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde BÖM uygulamalarını genel olarak olumlu duygular ile ifade ettikleri gözlenmiştir. Şeklin devamında kodlara ait bazı örnek katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Şekil 2

Duygular Teması BÖM Alt Temasına Ait Kodlar



Ö4: "Çalışma kitabı ile derslere başlarken heyecan ve merak hissettim. Çalışma kitabı ile derse katılmak bana göre güzeldi. Aydın zeybeğindeki hareketleri yaparken daha çok eğlendim. Kitapla derslere katılmak bana göre kolaydı, zorlanmadım. … Öğretmen değerlendirmesi bence güzeldi yanlış yaptığımızda çalışmaya devam ediyorduk, doğru yaptığımızda ilerliyorduk." (Heyecanlanma, eğlenme, meraklanma)

Ö8: "Derslerimizin kitap ve videolar ile ilerlemeyi en başta anlamadım ama yapmaya başlayınca kitabı işaretledikçe videoları hep izleyince daha iyi anladım. Ben derslerimizin bu şekilde olmasını sevdim ve bence faydalıydı." (Sevme)

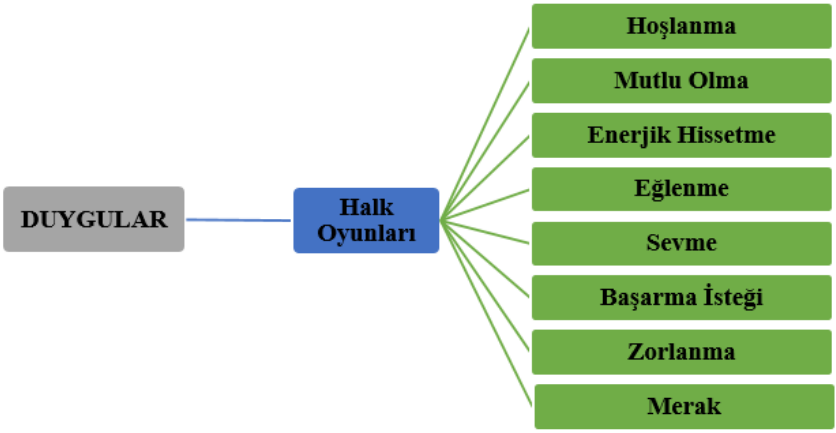
Ö12: "… Bana göre de iyiydi ama ben bazen sıkıldım çünkü bazı harekelerin açıklaması uzundu." (Sıkılma)

Duygular Temasına Ait Halk Oyunları Alt Teması ve Alt Temaya Ait Kodlar

Odak grup görüşmesi sonunda elde edilen veriler sonunda, "Duygular" teması altında "Halk Oyunları" alt teması ile ilgili hoşlanma, mutlu olma, enerjik hissetme, eğlenme, sevme, başarma isteği, zorlanma ve meraklanma kodlarına ulaşılmıştır (Şekil 3). Bu alt temada elde edilen verilere göre, öğrenciler derste halk oyunları uygulamaları ile ilgili olumlu duygulara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Şekil 3'ün devamında, ulaşılan kodlarla ilgili örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Şekil 3

Duygular Teması Halk Oyunları Alt Temasına Ait Kodlar



Ö9: "Halk oyunları öğrenmek benim hoşuma gidiyor. Öğrendiklerimizi düğünlerde ya da kutlamalarda kullanabiliriz…" (Hoşlanma)

Ö6: "Beden eğitimi ve spor derslerinde halk oyunları ile ilgili hareketler ve bilgiler öğrendik. Dersler sonunda kendimi mutlu hissettim. Ege yöresi oyununu çok sevdim. Öğrendiğimiz iki zeybek oyunundan Aydın zeybeğini daha çok sevdim. Aydın zeybeğinin hareketlerini daha çok beğendim. Aydın zeybeğini harmandalına göre daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum." (Mutluluk)

Ö4: " … Halk oyunları çok eğlencelidir. Halk oyununu düğünlerde oynarız. Halk oyunu oynamak bizi daha mutlu daha enerjik yapar. Ben daha önce halk oyunu eğitimi almadım… " (Enerjik hissetme)

Ö10: "Bana göre halk oyunları çok eğlenceli. Derslerde her zaman halk oyunu çalışıyoruz ve ben sıkılmıyorum. … Yapamadığım bazı figürler var ama öğretmenim sayesinde onları da öğrenebildim. Ben daha önce halk oyunu eğitimi almadım. İlk defa dersimizde öğrendim." (Eğlenme)

Ö7: "Ben derslerimizde öğrendiğimiz her şeyi sevdim. … Ege yöresi oyunlarını öğrenmeyi sevdim. İleride öğretmenimiz bir gösteri yaparsa oynamak çok isterim. Ben Aydın zeybeğini daha çok sevdim." (Sevme)

Ö9: "Bizler derslerde halk oyunu öğrenmek için çalıştık. Ben bazen halk oyunu oynarken zorlanabiliyorum. ... Daha önce halk oyunu eğitimi almamıştım. Ben Ege ve Bolu halk oyunlarını seviyorum…" (Zorlanma)

Ö6: "Derslerde öğrendiğimiz oyunları okuldan eve geldikten sonra çok çalıştım. Bazen saatler sürüyordu çünkü bunu öğrenmeyi ve yapmayı çok istiyordum. Okuldan sonra evde videolar sayesinde çok çalıştım. Ben oyunları evde hâlâ çok çalışıyorum. Çünkü özel günlerde 23 Nisan gibi halk oyunlarında bulunmak istiyorum. Herkese kendimi göstermek istiyorum, bu yüzden halk oyunu öğrenmeyi sonra da istiyorum." (Başarma isteği)

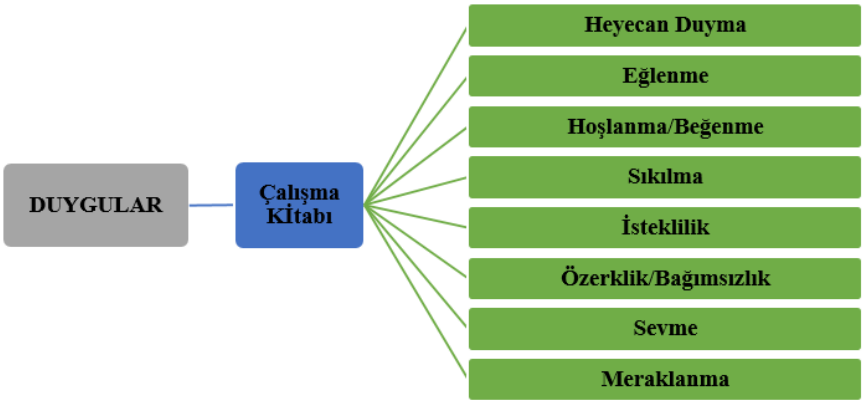
Ö11: "Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin oyunlarını öğrenmek isterdim. Çünkü ilgimi çekiyorlar ve merak ediyorum." (Meraklanma)

Duygular Temasına Ait Çalışma Kitabı Alt Teması ve Alt Temaya Ait Kodlar

Çalışmada uygulanan BÖM, çalışma kitabı üzerinden işlenen bir modeldir. Şekil 4'te görüldüğü gibi "Duygular" temasında "Çalışma Kitabı" alt teması ile ilgili çalışmaya katılan öğrencilerle görüşmelerde heyecan duyma, eğlenme, hoşlanma/beğenme, sıkılma, isteklilik, özerklik/bağımsızlık, sevme ve meraklanma kodlarına ulaşılmıştır (Şekil 4). Diğer alt temalarda olduğu gibi, çalışma kitabı ile ilgili öğrencilerin çoğunlukla olumlu duygulara sahip oldukları belirlenmiştir. Şekil 4'ün devamında, ulaşılan kodlarla ilgili örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Şekil 4

Duygular Teması Çalışma Kitabı Alt Temasına Ait Kodlar



Ö4: "Çalışma kitabı ile derslere başlarken heyecan ve merak hissettim." (Heyecan duyma ve meraklanma)

Ö5: "Çalışma rehberliğinde derslere katılmak bana göre farklı ve güzeldi. Bana göre eğlenceliydi. Bireysel yaptığımız için tek başımıza ilerliyorduk. Bu bana göre olumluydu çünkü aynı hareketleri arkadaşımız ile birlikte yaptığımızda kafamız karışabilirdi. Çalışma kitabı ile bireysel çalışarak daha iyi öğrendiğimizi düşünüyorum. Herkesin kendine ait kitabının olması güzeldi. … İlerleme grafiğini bir hareketi tamamlayınca ya da yapamayınca işaretleyemiyordum bu nedenle işaretlemek için hareketi hemen doğru uygulamak istiyordum." (Özerklik, eğlenme, isteklilik)

Ö9: "Ben çalışma kitabını sevdim. Kitabı okuduğum zamanlar dinlenebildim." (Sevme)

Ö12: "Çalışma kitabı ile ders işleme bana göre de iyiydi ama ben bazen sıkıldım, çünkü bazı hareketlerin açıklaması uzundu." (Sıkıcı)

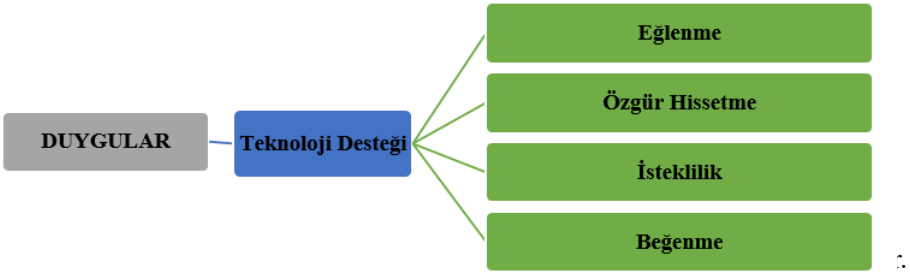
Duygular Temasına Ait Teknoloji Desteği Alt Teması ve Alt Temaya Ait Kodlar

Çalışmada BÖM, teknoloji destekli olarak işlenmiştir. Şekil 5'te görüldüğü gibi, halk oyunlarında teknoloji destekli BÖM uygulamalarına

ilişkin öğrencilerden elde edilen verilerde "Duygular" temasının altında yer alan "Teknoloji Desteği" alt temasında eğlenme, özgür hissetme, isteklilik ve beğenme kodlarına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara göre derslerde teknoloji kullanımına yönelik öğrenciler olumlu duygulara sahiptir. Şekil 5'in devamında, ulaşılan kodlarla ilgili örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Şekil 5

Duygular Teması Teknoloji Desteği Alt Temasına Ait Kodlar



Ö7: "Derslerimizde telefon kullanmak bana en başta çok değişik geldi çünkü diğer derslerimizde telefon kullanmıyoruz öğrenirken. Ben telefondan videoları izleyerek figürleri öğrenirken eğlendim ve sevdim. Videoları hem derste hem de evde de izleyebildim ve çalıştım. Bazen evde canım sıkıldığında çalışmasam bile videoları izlediğim zamanlarda oldu." (Eğlenme)

Ö8: "Derslerimizde video izlemek ve telefon ile gelmek bana özgür hissettirdi. Videoları istediğim zaman durdurabiliyordum, istediğim kadar da tekrar izleyebiliyordum. Zor gelen hareketlerin videolarını daha çok izledim. Videoları evde de izledim ve çalıştım." (Özgür hissetme)

Ö2: "Derslerde videoları izleyerek öğrenmek her derste yaptığımız bir şey değildi. O yüzden bu farklı ve eğlenceliydi. Bu videoları ders dışında sürekli izledim. Hem evde hem okulda. WhatsApp videolarını çok fazla izledim. (Beğenme, isteklilik)

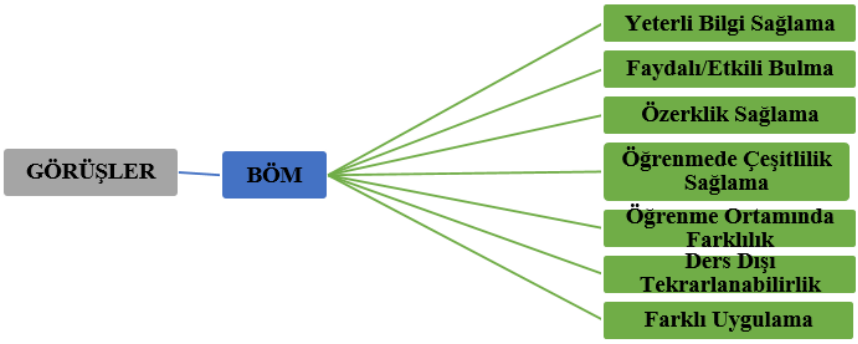
Görüşler Temasına Ait BÖM Alt Teması ve Alt Temaya Ait Kodlar

Şekil 6'da görüldüğü gibi, beden eğitimi ve spor derslerinin modelle işlenmesine ilişkin "Görüşler" temasını oluşturan "BÖM" alt temasında yeterli bilgi sağlama, faydalı/etkili bulma, özerklik sağlama, öğrenmede çeşitlilik

sağlama, öğrenme ortamında farklılık, ders dışı tekrarlanabilirlik ve farklı uygulama kodlarına ulaşılmıştır. Şekil 6'nın devamında, ulaşılan kodlarla ilgili örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Şekil 6

Görüşler Teması BÖM Alt Temasına Ait Kodlar



Ö1: "Çalışma kitabı rehberliğinde derslere katılmak bana göre çok güzeldi , kitapta çok ayrıntılı bilgiler verilmişti ve okuyarak aklımızda daha iyi kalıyordu. … Kitapta yer alan ilerleme grafiği ile ilgili olarak faydalı olduğunu düşünüyorum, her hafta nereye kadar yaptığımızı oraya işaretliyorduk… Kitaptan okumak ek olarak videoları izlemek bizim daha iyi anlamamıza yardımcı oluyordu." (Yeterli bilgi, faydalı uygulama, öğrenmede çeşitlilik)

Ö2: "Beden eğitimi derslerini bu şekilde işlemek güzeldi. Bireysel çalışabildik. Herkesin kendine ait kitabı ve telefonu vardı. Toplu yapsaydık bazı arkadaşlarımız geride kalabilirdi. Bu da bir soruna yol açabilirdi. Bazıları figürleri öğrenmeyebilirdi." (Özerklik sağlama)

Ö12: "Ben derslere gelirken telefonumu getiriyordum. Videoları kitaba göre izliyordum…" (Öğrenme ortamında farklılık)

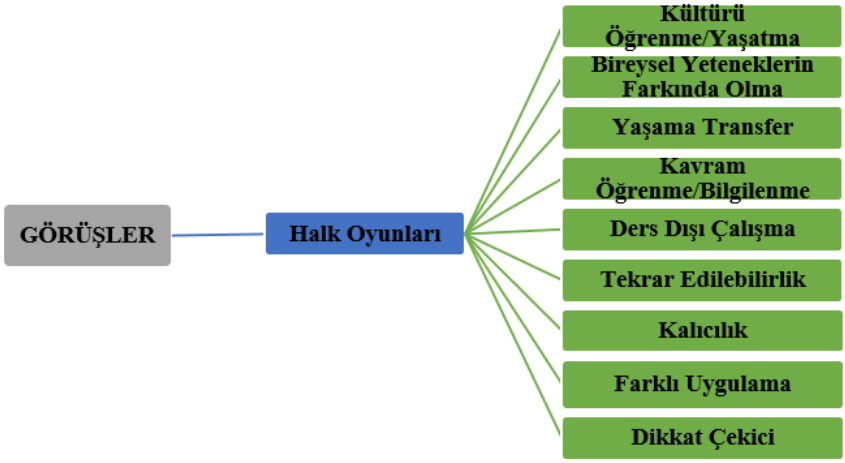
Ö2: "Beden eğitimi ve spor dersini daha önceden hiç kitaptan işlemediğimiz için ilk başta çok garip geldi. Daha sonra yavaş yavaş alışmaya başladım." (Farklı uygulama)

Görüşler Temasına Ait Halk Oyunları Alt Teması ve Alt Temaya Ait Kodlar

Şekil 7'de görüldüğü gibi, "Görüşler" temasında yer alan "Halk Oyunları" alt temasında kültürü öğrenme/yaşatma, bireysel yeteneklerin farkında olma, yaşama transfer, kavram öğrenme/bilgilenme, ders dışı çalışma, tekrar edilebilirlik, kalıcılığı sağlama, farklı uygulama ve dikkat çekici kodlarına ulaşılmıştır. Aşağıda ulaşılan kodlarla ilgili örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Şekil 7

Görüşler Teması Halk Oyunları Alt Temasına Ait Kodlar



Ö1: "… Bizim halk oyunlarını öğrenmemiz kültürümüzü öğrenmemizi sağlar. Halk oyunları öğrenirken bazı hareketleri yapmaktan çok hoşlanırım. Halk oyunu oynayarak kültürümüzü de öğreniriz ve bu çok güzel bir şey." (Kültür öğrenme/yaşatma)

Ö2: "Halk oyunları sayesinde kültürümüzü öğreniyorum. Büyüdüğümüzde öğrendiğimiz halk oyunlarını gittiğimiz düğünlerde ya da farklı yerlerde oynayabiliriz."(Kültür öğrenme, yaşama transfer)

Ö4: "Halk oyunları oynayarak bilgi düzeyimizi artırırız . Halk oyunları çok eğlencelidir. Halk oyununu düğünlerde oynarız." (Kavram öğrenme/ bilgilenme, yaşama transfer)

Ö11: "Halk oyunu güzel bir etkinlik. Halk oyunları ile yeteneklerimizi gösterebiliriz. Halk oyunu oynamak kendi kültürümüze sahip çıktığımızı gösterir. Kültürümüzü ve oyunlarımızı öğreniyoruz. Oyunlarımızı öğrenerek canlı tutuyoruz. Biz öğrendikçe yeni nesillere oyunlarımızı aktarabiliriz." (Bireysel yeteneklerin farkında olma, kültürü öğrenme/yaşatma, yaşama transfer)

Ö10: "Derslerimizde videodan ders öğrenmek benim hoşuma gitti, bazen tek başıma yapmaktan sıkıldığımda video izlemek bana eğlenceli gelmişti. Evde de videoları izleyip çalıştım ve faydalı oldu bence." (Ders dışı çalışma)

Ö4: "Beden eğitimi ve spor dersimizde halk oyunları ile ilgili farklı alıştırmalar vardı. Bu içerikler çok ayrıntılıydı ama güzeldi. Bizler dersler farklı oyun ve alıştırmalara çalıştık. Aydın zeybeği biraz zorlayıcıydı. Harmandalı biraz daha kolaydı. Ben Aydın zeybeğini daha çok sevdim. Çünkü hareketleri bana daha farklı geldi." (Farklı uygulama)

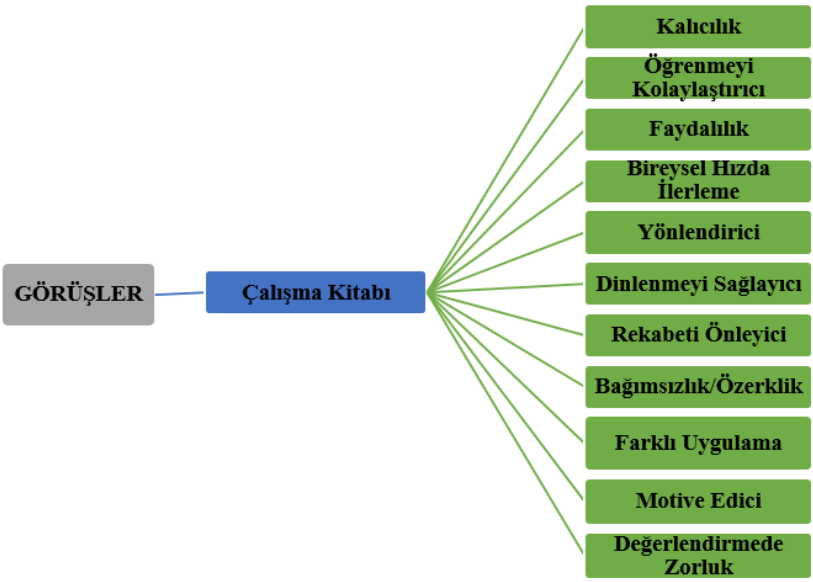
Ö4: "Ben ileride derslerimizde Akdeniz yöresine ait oyunları öğrenmek isterdim. Çünkü ben daha önce farklı bir derste Akdeniz yöresi oyunlarına ait bir sunum yapmıştım ve Akdeniz yöresi benim dikkatimi çekmişti. Bu sebeple bu yöreye ait oyunları öğrenmek isterdim." (Dikkat çekici)

Görüşler Temasına Ait Çalışma Kitabı Alt Teması ve Alt Temalara Ait Kodlar

Şekil 8'de görüldüğü gibi, "Görüşler" temasında yer alan "Çalışma Kitabı" alt temasında kalıcılık sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, faydalılık, bireysel hızda ilerleme, yönlendirici, dinlenmeyi sağlayıcı, rekabeti önleyici, bağımsızlık/özerklik, farklı uygulama, motive edici ve değerlendirmede zorluk kodlarına ulaşılmıştır. Şekil 8'in devamında, ulaşılan kodlarla ilgili örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Şekil 8

Görüşler Teması Çalışma Kitabı Alt Temasına Ait Kodlar



Ö1: "… Kitaptan okumak ve ek olarak videoları izlemek bizim daha iyi anlamamıza yardımcı oluyordu. … Kitapta yer alan ilerleme grafiği ile ilgili olarak faydalı olduğunu düşünüyorum, her hafta nereye kadar yaptığımızı oraya işaretliyorduk. … Ben çalışma kitabını sevdim. Kitabı okuduğum zamanlar dinlenebildim." (Öğrenmeyi kolaylaştırıcı, faydalı, dinlenmeyi sağlayıcı)

Ö5: "Bireysel yaptığımız için tek başımıza ilerliyorduk. Bu bana göre olumluydu, çünkü aynı hareketleri arkadaşımız ile birlikte yaptığımızda kafamız karışabilirdi." (Bireysel hızda ilerleme)

Ö7: " … İlerleme grafiğine alıştırmaları yaptıkça işaretleme yapıyorduk, ilerleme grafiği nerde kaldığımı bana gösteriyordu, ben alıştırmaları tamamladığımda ilerleme grafiğini işaretledim." (Yönlendirici)

Ö3: "Çalışma kitabı ile derse katılmak güzel bir histi. Açıklama ve kriterlerin olduğu bölümler daha çok güzeldi. Çünkü hareketleri nasıl yapacağımız yazıyordu…" (Öğrenmeyi kolaylaştırıcı)

Ö11: "Beden eğitimi ve spor derslerimizde çalışma kitabının olması bence güzeldi, farklıydı. Ben kitaptan ilerken hiç zorlanmadım bana göre çok kolaydı ben kitaptaki bütün bölümleri sevdim açıkçası. … İlerleme grafiği bana göre çok güzeldi işaretledikçe ben motive oluyordum." (Farklı uygulama, Motive edici)

Ö9: "Ben çalışma kitabını sevdim. Kitabı okuduğum zamanlar dinlenebildim." (Dinlenmeyi sağlayıcı)

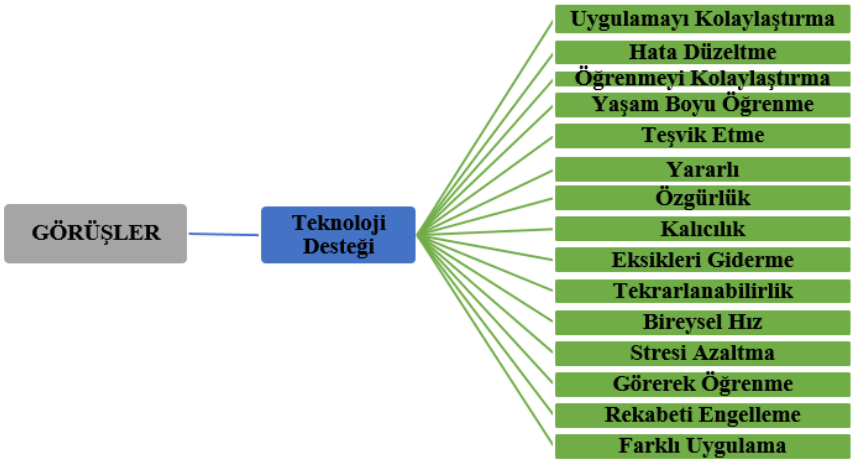
Ö2: "… Ama Aydın zeybeğinde ve harmandalında yer alan atik figürlerini öğrenirken daha çok zorlandım. Kendimi değerlendirdiğim zamanlar biraz zorlandım, çünkü kendimi nasıl düzelteceğimi bilmediğim için." (Değerlendirmede zorluk)

Görüşler Temasına Ait Teknoloji Desteği Alt Teması ve Alt Temalara Ait Kodlar

Şekil 9'da görüldüğü gibi, BÖM uygulamaya ilişkin "Görüşler" teması "Teknoloji Desteği" alt temasında uygulamayı kolaylaştırma, hata düzeltme, öğrenmeyi kolaylaştırma, yaşam boyu öğrenme, teşvik etme, yararlı, özgürlük, kalıcılık, eksikleri giderme, tekrarlanabilirlik, bireysel hız, stresi azaltma, görerek öğrenme, rekabeti engelleme ve farklı uygulama kodlarına ulaşılmıştır.

Şekil 9

Görüşler Teması Teknoloji Desteği Alt Temasına Ait Kodlar



Aşağıda ulaşılan kodlarla ilgili örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Ö4: "Derslerde hem kitaptan hem de telefondan çok fazla yararlandık.

Bilgiler topladık. Bu uygulama bizim için çok yararlı oldu öğrenmemiz konusunda. Bu videoları ders dışı zamanlarda da izledim ve çalıştım." (Yararlı, yaşam boyu öğrenme).

Ö8: "Derslerimizde video izlemek ve telefon ile gelmek bana özgür hissettirdi. Videoları istediğimiz zaman durdurabiliyordum, istediğim kadar da tekrar izleyebiliyordum. Zor gelen hareketlerin videolarını daha çok izledim. Videoları evde de izledim ve çalıştım." (Özgürlük, tekrarlanabilirlik)

Ö1: "Whatsapp'tan gönderilen videoları izleyerek takıldığımız figürleri açıp tekrar tekrar izleyebiliyordum. Sık sık izlemek figürü daha iyi ve güzel öğrenmeme katkı sağladı. … İsteyen hızlı, isteyen yavaş ilerledi. Derste arkadaşlarımızda yarış yapmamıza gerek kalmadı." (Öğrenmeyi kolaylaştırma, tekrarlanabilirlik, bireysel hız, rekabeti engelleme)

Ö6: "Whatsapp'tan gönderilen videolar sayesinde evde de çalışabildik. Bu durum figürlerin daha kalıcı olmasına fayda etti. Ayrıca o videolar orada hep, var bu sayede biz istediğimizde hep çalışabiliriz." (Tekrarlanabilirlik, yaşam boyu öğrenme, kalıcılık)

Ö7: "Derslerimizde telefon kullanmak bana en başta çok değişik geldi çünkü diğer derslerimizde telefon kullanmıyoruz öğrenirken. Ben telefondan videoları izleyerek figürleri öğrenirken eğlendim ve sevdim. Videoları hem derste hem de evde de izleyebildim ve çalıştım. Bazen evde canım sıkıldığında çalışmasam bile videoları izlediğim zamanlar da oldu." (Farklı uygulama)

Tartışma

Bu araştırmada, halk oyunları öğretiminde kullanılan bireyselleştirilmiş öğretim modeline ilişkin öğrenci deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda "Duygular" ve "Görüşler" olmak üzere iki ana temaya ve her bir temaya ait "BÖM", "Halk Oyunları", "Çalışma kitabı" ve "Teknoloji Desteği" olmak üzere dörder alt temaya ulaşılmıştır. "Duygular" teması "BÖM" alt temasında çalışmaya katılan öğrenciler BÖM'ü beğendiklerini ve sevdiklerini, BÖM'ü uygularken eğlendiklerini, heyecan duyduklarını, modeli uygulamaya istekli olduklarını ve modelin merak uyandırdığını belirtirken, bazen de modelin sıkılmalarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenciler model

ile ilgili duygularını ifade ederken büyük oranda olumlu görüşler belirtmişlerdir. Beden eğitimi derslerinde uygulanan BÖM ile ilgili bu olumlu ifadeler, modelde bağımsız çalışılması ve her öğrencinin bireysel hızında ilerlemesine olanak vermesi (Metzler, 2017) ve öğrencinin kendi kendisiyle yarışarak bir sonraki aşamaya geçme isteğinin (Ektirici, 2023) bir sonucu olabilir. Bu duygular ile öğrenciler arasında bir yarışma ve oyun atmosferi meydana gelmiş olması sonucunda, BÖM sırasında eğlenmiş oldukları ve keyif aldıkları düşünülmektedir. BÖM ile işlenen basketbol (Ektirici, 2023) ve fiziksel uygunluk (Hannon, Halt ve Hatten, 2008) konulu derslerde de öğrenciler BÖM uygulamasından keyif almışlar, bu süreci yeni bir deneyim olarak nitelendirmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise, BÖM'ün öğrenci motivasyonunu arttırdığı belirlenmiştir (Ginanjar, 2019). Bu sonuçlar, çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çalışmada bazı öğrenciler bu modelde sıkıldıklarını belirtmişlerse de bu durum, öğrencilerin daha çok öğretmen merkezli çalışmalara alışık olmaları (Ünlü ve Aydos, 2007), bireysel yerine daha çok grupla çalışmaktan hoşlanmaları ya da çalışmalarda zorlanmış olabileceklerini düşündürmektedir.

"Duygular" teması "Halk Oyunları" alt temasında elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler halk oyunlarını sevmiş, çalışmalar esnasında eğlenmiş, mutlu olmuş, kendilerini enerjik hissedip sürekli bir başarma isteği duymuşlardır. Bazı durumlarda nadiren de olsa zorlandıklarını belirtmişlerdir. Halk oyunları, dans, müzik ve ritim içermesi (Uluç, 2023) ile bir eğlence unsurudur (Xu, 2014). Doğal olarak birçok yaş grubunun ilgisini çektiği düşünülmektedir (Soykan ve Mirzeoğlu, 2017). Bu nedenle yaşamda her türlü faaliyette yer almaktadır (Özbek, 2022). Öğrencilerin halk oyunları ile ilgili pozitif duyguları, bu durumun doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Ayrıca halk oyunlarının bireye kendini rahat bir şekilde ifade etme ve yeteneklerini sergileme imkânı sunması da bu sonucu desteklemiş olabilir (Soykan ve Mirzeoğlu, 2019). Jochum, Egholm ve Oliveira (2024) yaptıkları çalışmada, çocukların halk oyunları dersleri sırasında kendilerini daha coşkulu, hareket etmeye daha istekli ve keyifli hissettiklerini belirterek bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu bir sonuç ortaya koymuştur. Halk oyunlarının sevildiği, halk oyunlarına karşı içsel motivasyonunun ve olumlu algının arttığı (Stivaktaki, Mountakis ve Bournelli 2010), depresyon düzeyinin azaldığı (Aydın, 2015; Mabrouk, 2021), iyi hissetme (Mabrouk, 2021; Saygılı, 2019), zihinsel sağlıkta iyileşme (Jochum vd., 2024) gibi literatürdeki bu sonuçlar da, çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bazı öğrencilerin halk

oyunları uygulamasından sıkılması o öğrencilerin müzik, dans gibi aktivitelerden hoşlanmamasını ya da bireysel çalışma yerine grup aktivitesini tercih etmesini akıllara getirmektedir.

"Duygular" teması "Çalışma Kitabı" alt temasında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin BÖM uygulaması çerçevesinde hazırlanan çalışma kitabını beğendikleri, kitapla çalışırken eğlendikleri, istekli oldukları, merak duydukları, çalışmalar sırasında özerklik/bağımsızlık hissettikleri gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. BÖM'de öğrencilerin sorumlu oldukları çalışma görevlerini tamamlayarak ilerleyebilmesi için öğretmenler tarafından çalışma kitaplarının geliştirilmesi gereklidir (Güneş ve Mirzeoğlu, 2022) ve bu modelde başarının önemli unsurlarından biri çalışma kitabının etkili bir şekilde hazırlanmasıdır (Ektirici, 2023). Öğrencilerin olumlu görüşleri, çalışma kitabının içeriğinde yer alan açıklamaların, alıştırmaların, görsellerin ve kriterlerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun ve öğrenciler için ilgi çekici olarak hazırlanmasının göstergesi olabilir. Bununla birlikte, modelde öğrencilerin bireysel olarak aşama aşama ilerleme olanağı bulmaları, bir sonraki aşamaya bir an önce geçme isteği ve farklı bir materyalle çalışmış olmaları da olumlu duyguları pekiştirmiş olabilir. Ayrıca, çalışma kitabının sonunda yer alan ilerleme grafiğine her öğrencinin ders sonunda ilerlediği bölümü işaretleme fırsatının olması, öğrencide bir sonraki konuya/alıştırmaya ilişkin merak ve istek duygularını pekişmesine katkı yaparak ders uygulamalarına ilişkin güdülenmişliğin artmasına etki etmiş olabilir. Tüm bu uygulamaların sonucunda çalışma kitabının öğrencilerde bağımsızlık, kendini kontrol etme, kendi çalışmalarından sorumluluk duyma gibi özerklik duygularını ortaya çıkarması beklenen bir sonuçtur (Sönmez ve Mirzeoğlu, 2021). Lise öğrencileri için yapılan bir çalışmada da, öğrenciler hazırlanan BÖM çalışma kitapçığını beğenmişlerdir (Hannon vd., 2008). Diğer bir çalışmada ise, basketbol ünitesinde hazırlanan çalışma kitabında modüllerin zorluk derecesinin bazı öğrenciler için kolay, bazı öğrenciler için zor geldiği, ancak öğrencilerin çalışma kitabı ile çalışmak için istekli oldukları raporlanmıştır (Ektirici, 2023).

"Duygular" teması "Teknoloji Desteği" alt temasında elde edilen bulgulara göre, derslerde teknoloji kullanımına yönelik öğrenciler beğenme, eğlenme, özgür olma ve derslerde teknolojik aletleri kullanmaya yönelik istekli olma gibi olumlu duygular ortaya koymuşlardır. Bu olumlu sonuçlar, günümüzde telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerin çocukların günlük yaşamlarının

vazgeçilmez bir parçası olmasının (Mustafaoğlu vd., 2018) bir sonucu olarak karşılanmalıdır. Bunlara ek olarak bu çalışmada halk oyunları gibi eğlenceli bir aktivitenin kendi hızında ilerlemeyi sağlayan ve bireysel çalışma fırsatı veren bir öğretim modeli ile işlenmesi, ayrıca Z kuşağının öğrenme tercihlerinin başında yer alan teknolojik (Demirsel, 2024) araçların kullanılması da bu olumlu duyguları güçlendirmiş olabilir. Bu bağlamda çalışmada yapılan uygulama ile Z kuşağı öğrencilerinin farklı beklentilerine cevap vermek amacıyla, eğitimde teknolojinin kullanımına imkân sağlayacak şekilde programların oluşturulmasının da kaçınılmaz olduğu (Somyürek, 2014) görüşü desteklemiştir. Bu sonuca uyumlu olarak hareketsiz çocuklarda aktif video oyunlarının etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, çocukların bu video oyunlarından büyük keyif aldıkları ve oynamaya istekli oldukları görülmüştür (Çoknaz vd., 2019). Geri bildirim etkililiğinin araştırıldığı bir çalışmada, öğrenciler video gösteriminin kullanıldığı derslere daha fazla dâhil olup daha fazla ilgi göstermişlerdir (Palao vd., 2013). Ayrıca teknolojinin kullanıldığı beden eğitimi derslerinde öğrenciler kendilerini daha az dışlanmış hissetmişlerdir (Casey ve Jones, 2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin katıldığı bir çalışmada ise, dijital video kullanımının eğitim sürecine önemli bir katkısı olduğu, öğrenci katılımını ve öğrenmeyi artırdığı belirtilmiştir (Weir ve Connor, 2009).

Çalışmada, katılımcı öğrenci görüşlerinde elde edilen ikinci tema "Görüşler" temasıdır. "Görüşler" temasında yer alan "BÖM" alt temasında çalışmaya katılan öğrenciler BÖM'ün yeterli bilgi sağladığı, faydalı/etkili olduğu, özerklik sağladığı, ders dışı tekrar edebilme fırsatı verdiği ve bu uygulamanın öğrenme ortamında farklılık yarattığı görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşler, BÖM'ün, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim ve beceri seviyelerine uygun olduğunun göstergesiyken, modelin özelliği içerisinde bulunan öğrenme hızlarının öğrencilerin kendi kontrolünde olması, bireysel sorumluluk alabilmeleri ve istedikleri zaman çalışabilmeleri bu olumlu sonuçları ortaya çıkarmıştır. Literatürde basketbol becerilerinde (Juditya vd., 2021), voleybol becerilerinde (Yenibertiz ve Mirzeoğlu, 2021), fiziksel aktivite düzeyinde (Prewitt vd., 2015), fiziksel uygunluk seviyesinde (Esen ve Mirzeoğlu, 2019; Friskawati vd., 2017), fiziksel uygunluk bilgi seviyesinde (Penix, 2014; Prewitt, 2014), ağırlık antrenmanlarında (Pritchard vd., 2012), serbest stil yüzme ve atlayış becerilerinde (Sönmez ve Mirzeoğlu, 2021) BÖM etkili ve yararlı bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmaya benzer kurgulanan BÖM ve teknolojik araçların birlikte kullanıldığı

çalışmalarda, dijital modüller ile basketbol becerilerinde (Zakaria vd., 2018), uzaktan eğitim ile voleybol becerilerinde (Güneş ve Mirzeoğlu, 2022), uzaktan eğitim ile akademik öğrenme zamanında (Esen-Akkaya vd., 2022) ve sesli-görsel medya ile turnike becerisinde (Juditya vd., 2019) olumlu gelişimler ortaya konmuş ve bu çalışmanın sonuçları desteklenmiştir.

"Görüşler" teması "Halk Oyunları" alt teması ile ilgili çalışma bulgularına bakıldığında, öğrenciler bu uygulama ile kültürü öğrenme/yaşatma, bireysel yeteneklerin farkında olma, yaşama transfer, kavram öğrenme/bilgilenme gibi kazanımlar elde ettiklerini bildirmişlerdir. Halk oyunları, geçmişten geleceğe kültürel mirası aktarabilecek, millet olarak yaşanılan duygu, düşünce, istek ve coşkuları yansıtan, çocuklara millî bilincin benimsetilebileceği en önemli etkinliklerdendir (Temel, 1998). Ayrıca kültürlerarası iletişim için de önemli bir faktördür (Pavlović vd., 2021). Bu açıdan bakıldığında halk oyunları; eğlenme, hoş vakit geçirme ve fiziksel aktivite dışında, çok önemli kazanımlar elde edilebilecek bir eğitim aracıdır. Çalışma sonucunda elde edilen öğrenci görüşleri, halk oyunlarının bu kazanımlarını vurgulamaktadır. Literatürde de, halk oyunlarının özellikle sosyal beceri-öz güven (Biber, 2016; Cengiz vd., 2023; Durukan, 2018; Karabacak vd., 2021; Karabulut ve Ekiz, 2023; Masadis vd., 2019; Özbek, 2022; Soykan ve Mirzeoğlu, 2020) ve motorik özelliklerdeki (Jochum vd., 2024; Limanskaya, 2020; Mijić vd., 2017; Top vd., 2020) kazanımları ön plana çıkmaktadır. Fakat literatürdeki kazanımlara ve bu çalışmadaki öğrencilerin olumlu görüşlerine rağmen beden eğitimi öğretmenleri, derslerde halk oyunlarına kendilerini yetersiz hissettikleri için çok fazla yer vermemektedir (Uğraş, 2018).

Çalışmada elde edilen "Görüşler" teması "Çalışma Kitabı" alt temasında, çalışmaya katılan öğrenciler hazırlanan çalışma kitabının öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenmede kalıcılığı sağladığını, bunlar dışında bireysel hızda ilerleme, yönlendirme, özerklik sağlamaya yardımcı olduğunu ve öğrenmeye motive etme gibi imkânlar sunduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu görüşler beden eğitimi ve spor derslerinde çalışma kitabı kullanmanın, öğrenme sürecinde oldukça yararlı olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur. Bu sonuçlar BÖM çalışma kitabının öğrenci seviyesine göre ve hedeflenen kazanımlar açısından etkili hazırlandığını göstermektedir. Bu durumda öğrenciler çalışma kitabında açık, net uygulama bilgileri ve görseller bulmuşlar, uygun yönlendirmelerle her figür ve alıştırmada istedikleri kadar zaman harcamışlar, zorluk seviyelerinden kendi hızlarına göre geçmişler ve genel olarak öğrenmeyi tamamlamışlardır.

Ektirici'nin (2023) yaptığı çalışmada da, öğrenciler hazırlanan çalışma kitabını açıklayıcı, birbirini tamamlar nitelikte bulmuşlar, çalışma kitabının net ifadeler içerdiğini belirterek başarılı olarak değerlendirmişlerdir. Bu noktada çalışma kitabının BÖM uygulamasındaki önemi bir kez daha ortaya konmaktadır.

"Görüşler" teması "Teknoloji Desteği" alt temasında öğrenciler, BÖM uygulamasına yapılan teknoloji desteği ile ilgili olarak; öğrenmeyi kolaylaştırdığı, hata düzeltme ve tekrar etme imkânı verdiği, öğrenmede kalıcılık sağladığı, öğrenmeye teşvik ettiği, ayrıca özerk olabilme şansı verdiği gibi olumlu görüşler bildirmişler ve derslerde kullanılan teknolojik araçları oldukça faydalı bulmuşlardır. Bu bulgulara göre, literatürdeki sonuçlar da göz önüne alındığında beden eğitiminde teknoloji desteğinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Yılmaz vd., 2022). Literatürde halk oyunlarında teknolojik yeniliklerin kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan 3D dijital modellemesine dayanan Few-Shot uygulamasının kullanılmasıyla, halk oyunları derslerinde geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrenme süresi %17 oranında azalmış, başarı puanı ise %14 oranında artmıştır (Zhang, 2022). Yapılan diğer çalışmalarda da halk oyunları, çevrim içi öğrenme (Rara vd., 2022), videolar ile e-öğrenme (Llupar vd., 2022), sanal gerçeklik (Kico vd., 2020), avatar ile sanal gerçeklik (Day vd., 2018) gibi uygulamalar ile öğretilmeye çalışılmış, çalışmaların hepsinde de bu uygulamaların etkili olduğu görülmüştür. Diğer bir çalışmada Simon vd. (2024), halk oyunları öğretimi için geliştirdiği web uygulamasının öğrenciler tarafından beğenildiğini ve olumlu karşılandığını raporlamışlardır.

Sonuç

Sonuç olarak, halk oyunlarının öğretildiği bu çalışmada katılımcılar, BÖM'ün öğrenmede farklı, yeterli ve etkili bir model olduğunu ve öğrenme sürecinde çeşitlilik oluşturma, özerklik sağlama ve tekrarlanabilirlik gibi kendilerine pek çok avantaj sağladığını bildirmişlerdir. Çalışmada öğretilen halk oyunları öğrencilere kültürü öğrenme/yaşatma imkânı sunarken, çalışmalar esnasında öğrencilerin eğlenmelerine, keyif almalarına ve kendilerini mutlu hissetmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir. Çalışmada BÖM kapsamında hazırlanan çalışma kitabı katılımcılar tarafından oldukça etkili ve yararlı bulunmuş ve çalışma kitabının öğrencilere özerklik sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada çalışma kitabını destekleyici unsur olarak kullanılan teknolojik desteğin ise, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenme sürecine oldukça yüksek düzeyde destek sağladığı belirlenmiştir.

Öneriler

Yapılan çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri çalışmanın sadece 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalar, farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler ile ve farklı spor dallarının öğrenilmesi için tekrarlanabilir. Bu çalışmada sadece tablet ve telefon gibi teknolojik araçlar kullanılmıştır. Benzer çalışmaların teknolojik gelişmelere bağlı olarak, daha üst düzey teknolojik destek alınarak yapılması önerilebilir. Çalışma BÖM ile sadece Ege yöresi halk oyunları ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmaların farklı modeller kullanılarak, farklı yörelere ait halk oyunları veya farklı dans türleri ile tekrarlanması önerilmektedir. Son olarak, çalışmanın uygulandığı sınıfta yer alan öğrenci grubu, taşrada ikamet etmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle elde edilen bulguların bu katılımcı grubuna ait olduğu ve sonuçların genellenmemesine dikkat edilmeli ve benzer çalışmaların farklı sosyoekonomik düzeylere sahip öğrenci grupları ile tekrar edilmesi önerilmektedir.

Extended Summary

Introduction

This study aims to examine student experiences related to the personalized system of instruction used in the instruction of folk dances.

Methodology

The phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted 12 students (8 girls, 4 boys) with an average age of 10.33±0.47, who were 5th graders in the Central District of Bolu, affiliated with the Bolu Provincial Directorate of National Education, during the fall semester of the 2023-2024 academic year. Convenience sampling was used to determine the participants. They were selected from the students in one of the classes that the physical education and sports teacher, one of the researchers, teaches at that school and has the easiest access. For the study, the necessary approvals were obtained from the ethics committee of Sakarya University of Applied Sciences, the Bolu Provincial Directorate of National Education, the administration of the school where the study would take place, and the parents of the participants.

In the study, the folk dance unit was taught using the personalized system of instruction (PSI). A folk dance workbook, based on PSI, was prepared by one

of the researchers. Before the practice, how to perform each of the figures in the workbook was individually recorded on video by a researcher, who was also the course teacher. The recorded figure videos were sent weekly by the teacher beforehand to the WhatsApp group of the participants. Before each lesson, students collected their personal workbook during the break and started the lesson activities independently from the teacher or classmates. The first section includes rules and explanations. In this section, the student is provided with rules for both students and teachers, learning tasks and responsibilities, and explanations on how progress will be made with the guidance of the workbook. After that, there was a warm-up activities section, and at the beginning of each lesson, students performed individual warm-up exercises guided by the workbook and videos. In the task section, detailed exercises, visuals, explanations, and criteria related to the "Harmandalı and Aydın Zeybeği" dances, which are part of the folk dances from the Aegean region, were provided. The workbook contained 45 exercises aimed at teaching eight figures from Harmandalı and Aydın Zeybeği. Each student had their own workbook, and during the lessons, they participated at their own pace and level. They made the necessary markings in the relevant sections for the completed exercises. Students used individual, peer, and teacher assessments to progress to a new task. At the last section, there were cool-down and progress chart sections. During the cool-down phase, students performed cool-down exercises in the last five minutes. In the progress chart, they weekly marked how far they had progressed with the exercises. The workbook-guided activities were implemented as part of the physical education and sports class for 80 minutes once a week for nine weeks. In the end, data were collected using semi-structured question forms during focus group discussions. Two focus group discussions were conducted with the prepared questions, and each group consisted six students: two boys and four girls. The volunteer students in these discussions were informed that the sessions would be recorded but their identities would remain confidential. They were encouraged to respond honestly and comfortably. The data were analyzed using content analysis.

Findings

The analysis of these data revealed two main themes related to the folk dance application with the personalized system of instruction: "Emotions" and "Opinions." Under each main theme, there are four sub-themes: "Personalized System of Instruction," "Folk Dances," "Workbook," and "Technology Support."

In the "Emotions" theme, participants expressed that they "liked, enjoyed, and were excited by" learning folk dances with the PSI, but they also mentioned that they sometimes felt "bored." In the "Folk Dances" sub-theme, the students mentioned that they "had fun, felt energetic, happy and curious, and had a desire to succeed," but they also noted that they sometimes "faced challenges." Regarding working with the workbook, while students indicated feelings such as "excitement, enjoyment, liking, willingness, curiosity, and autonomy," for the technology support used in the personalized system of instruction (PSI), they expressed feelings of "fun, freedom, liking, and eagerness." In the "Opinions" theme, regarding the PSI, codes such as "providing sufficient information," "finding it useful/effective," "ensuring autonomy," "providing variety in learning," "differences in the learning environment," "repeatability outside of class," and "diversity" were identified. In the "Opinions" theme, under the "Folk Dances" sub-theme, codes such as "learning/experiencing culture," "awareness of individual skills," "transfer to real life," "concept learning/understanding," "work outside of class," "repeatability," "ensuring retention," "different applications," and "attention-grabbing" were identified. In the "Workbook" sub-theme, codes such as "retention," "facilitating learning," "usefulness," "progress at an individual pace," "guidance," "providing rest," "preventing competition," "independence/autonomy," "diversity," "motivational," and "difficulty in assessment" were identified. In the "Technology Support" sub-theme, codes such as "facilitating application, error correction, facilitating learning, lifelong learning, encouragement, usefulness, freedom, retention, addressing shortcomings, "repeatability," individual pace, stress reduction, visual learning, preventing competition, and diversity" were found.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The implemented model is found both sufficient and effective for learning folk dances and it provides numerous advantages for participants, such as creating variety during learning, ensuring autonomy, and enabling repeatability. While the folk dances provided students with the opportunity to learn and experience the

culture, it was identified that the activities enabled students to have fun, enjoy, and feel happy during the process. The workbook was found to be highly effective and useful and it was noted to provide students with autonomy. Additionally, as the supporting element of the workbook, the technological support was found to facilitate learning and provide a high level of support throughout the learning process.

In conclusion, it can be said that students have positive feelings and opinions about the PSI, and the system could be used as an alternative approach in teaching folk dances. Additionally, future researchers of this topic are recommended to conduct similar studies using different tools, exploring various teaching models, and working with participant groups of different levels and socio-cultural backgrounds.

Yazar Katkıları:

Elvan ESEN AKKAYA: Makale fikri, çalışma kitabı ve video içeriklerinin hazırlanması, makale uygulaması, verilerin analizi, giriş ve yöntem bölümlerinin yazımı, makale genel kontrolü.

Öznur KARADAĞ: Makale yöntem bölümünün yazımına katkı, verilerin analizi ve bulgular bölümünün yazımı.

Dilşad MİRZEOĞLU: Makale fikri, çalışma kitabının hazırlanması, verilerin analizi, makale yazımında genel kontrol.

Kadir ATLI: Tartışma, sonuç, öneriler ve kaynakça bölümleri yazımı.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: SUBÜ, Spor Bilimleri Fakültesi Etik Kurulu Başkanlığı. Etik kurul onay tarihi: 09/12/2023, etik kurul belge numarası: E.109050.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu makale yazımında herhangi bir yapay zekâ yardımı kullanılmamıştır.

Kaynakça

Agusni, Z. D., Adha, S. R., & Dedi, K. (2018). Mastering basic motions of basketball using personalize system of instruction (psi) model based on electronic modules (E-Module). *Journal Sampurasun: Interdisciplinary Studies for Cultural Heritage, 4*(2), 95-107. http://dx.doi.org/10.23969/sampurasun.v4i02.1160.

Akkoyun, C. N. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretiminde öğretim yöntemleri. S. Akın ve M. S. Erzeybek (Eds.) *Küreselleşen Dünyada Spor Bilimleri II.* Duvar Yayınları.

Allen, C. (2015). Personalized system of instruction and student performance in high school weight training courses (Doctor of education). Liberty University, Lynchburg, VA.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYu Journal of Education Faculty, 15*(1), 37-75. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61

Aydın, A. (2015). *7-11 yaş grubu çocuklarda halk oyunları eğitiminin depresyon düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Biber, K. (2016). The effects of folk dance training on 5-6 years children's physical and social development. *Journal of Education and Training Studies, 4*(11), 213-226. http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i11.1820

Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, *2*(2), 51–66. https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730351

Cengiz, C., Erduran, M. and Bozkus, T. (2023). Investigation of the relationship between dance self-efficacy and self-confidence of folk dancers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 8*(21), 89-110. http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.575

Coknaz, D., Mirzeoglu, A. D., Atasoy, H. I., Alkoy, S., Coknaz, H., & Goral, K. (2019). A digital movement in the world of inactive children: favourable outcomes of playing active video games in a pilot randomized trial. *European Journal of Pediatrics*, 178,1567-1576. https://doi.org/10.1007/s00431-019-03457-x

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design. *Sage Publications.*

Day, J. M., Way, D. L., Chen, K. J., Lau, W. K., & Hsu, S. C. (2018). A study on the virtual reality of folk dance and print art-taking white crane dance for example. *In Distributed, Ambient and Pervasive Interactions: Understanding Humans: 6th International Conference, DAPI 2018, Held as Part of HCI International 2018, Las Vegas, NV, USA, July 15–20, 2018, Proceedings, Part I 6* (pp. 347-358). Springer International Publishing.

Demirsel, M. T. (2024). *İş dünyasında z kuşağı*. Eğitim Yayınevi.

Doğan, P. K., ve Azmi Yetim, A. (2011). Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *16*(3), 27-48.

Durukan, E., Göktepe, M. ve Bozkuş, T. (2018). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin sosyalleşmeleri ve iletişim becerini geliştirmelerinde Türk halk oyunlarının rolü. 33. Uluslararası Avrasya Spor Eğitim ve Toplum Kongresi Tam Metin Kitabı, 404.

Ektirici, A. (2023). *Bireyselleştirilmiş öğretim modeli ve akış teorisi*. Akademisyen Kitabevi.

Eroğlu, T. (1999). *Halk oyunları el kitabı.* Mars Yayınları.

Eroğlu, F. (1999), Küreselleşme süreci ve kimlik krizi, *Türk Yurdu*, Mart- Mayıs, C. 19, S. 139-141, s. 147-151.

Esen-Akkaya, E., Güneş, B. ve Mirzeoğlu, A. D. (2022). Bireyselleştirilmiş öğretim modeli temelli uzaktan eğitimin akademik öğrenme zamanı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 47* (211). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11194

Esen, E. ve Mirzeoğlu, A. D. (2019). Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk bilgisi ve ögeleri üzerine etkisi. *17. International Sport Sciences Congress.* Lara, Antalya: November, 13-16.

Esen, E. ve Mirzeoğlu, A. D. (2016). Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan fiziksel etkinlik kartlarının akademik öğrenme zamanına etkisi. *Kastamonu Education Journal, 26*(4), 1091-1100.

Evans, J. (2013). Physical education as porn! *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(1), 75-89.

Evans, J., & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: The social construction of physical 'ability' in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy, 13*(1), 31-47.

Friskawati, G. F., Ilmawati, H., & Suherman, A. (2017). Effect of personalized system for instructions (psi) on physical fitness of senior high school nursing's student. *In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering 180*(1), 012262.https://doi.org/10.1088/1757-899X/180/1/012262

Hannon, J. C., Holt, B. J., & Hatten, J. D. (2008). Personalized Systems of Instruction Model: Teaching Health-Related Fitness Content in High School Physical Education. *Journal of Curriculumand Instruction, 2*(2), 20-33. https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p20-33

Ginanjar, A. (2019). The effects of personalized system for ınstruction learning model on vocational school students' motivation. *Jurnal Pendidikan Jasmani Dan Olahraga, 4*(1), 32-36.

Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (3. Basım). A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Anı Yayıncılık.

Güneş, B., & Mirzeoğlu, A. D. (2022). Application of volleyball teaching through distance education utilizing a personalized system of instruction. *A Journal for Physical and Sport Educators 35*(4), 23-31. https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2069623

Jochum, E., Egholm, D., Oliveira, A. S., & Jacobsen, S. L. (2024). The effects of folk-dance in schools on physical and mental health for at-risk adolescents: A pilot ıntervention study. *Frontiers in Sports and Active Living.*

Juditya, S., Suherman, A., Ma'Mun, A., & Rusdiana, A. (2019). Personalized system of instruction (psi) model: using audio visual on basket ball learning. *In 3rd International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education (ICSSHPE 2018)* (pp. 313-315). Atlantis Press.

Juditya, S., Zakaria, D. A., Hardi, V. J., & Rusmana, R. (2021). Personalized system of instruction models using "pojok" digital module based toward basket ball learning outcome. *Jurnal Pendidikan Jasmani Kesehatan dan Rekreasi, 11*(2), 160-168.

Karabulut, E. O. ve Ekiz, M. A. (2024). Halk oyuncuların öz yeterliklerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 8-19.

Karabacak, E., Kangalgil, M. ve Kaya, M. (2021). Halk oyunları eğitiminin 9-16 yaş grubu öğrencilerin özgüven düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 12-22.

Kico, I., Zelnicek, D., & Liarokapis, F. (2020). Assessing the learning of folk dance movements using immersive virtual reality. In 2020 24th International Conference Information Visualisation (IV) (pp. 587-592). IEEE.

Kirk, D. (2010). Physical Education Futures, New York: Routledge.

Kouli, O., Bebetsos, E., Kamperis, I., & Papaioannou, A. (2010). The relationship between emotions and confidence among greek athletes from different competitive sports. Kinesiology, *42*(2), 194-200

Köktan, D. ve Adıgüzel, Ö. (2024). Dans, drama ve eylem: Türk halk danslarının öğretiminde yaratıcı drama yöntemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *19*(1), 59-88.

Lee, A. M., & Poto, C. (1988). Instructional time research in physical education: Contribution and currentissues. *Quest*, 40(1), 63-73. https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483888.

Limanskaya, O. V., Kriventsova, I. V., Podrigalo, L. V., Yefimova, O. V., & Jagiello, M. (2020). The influence of professional training disciplines on the physical fitness level of the folk dance department students. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, *24* (5), 248-254. https://doi.org/10.15561/26649837.2020.0505

Llupar, M. L., Malones, L. J. L., Sombria, A. J. F., & Calixtro, V. L. (2022). Development of folk-dance videos for e-learning. *Indonesian Journal of Teaching in Science*, *2*(1), 1-6.

Lowry, W. H., & Thornburg, M. S. (1988). A Working Bibliography on The Keller Plan. PSI, Logan, UT: Author.

Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: Physical education and health and framework factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport. Pedagogy,* 13(4), 345–364. https://doi.org/10.1080/17408980802353362

Mabrouk, R. M. (2021). The effective of folk dance movements program on depression and optimism in the corona pandemic. *The Scientific Journal of Sport Science and Arts, 66*(066), 322-345. https://doi.org/10.21608/İJSSAA.2021.76974.1705

Macauley, D. (1994). Fiziksel aktivite, sağlık ve tıp tarihi. *Kraliyet tıp derneği dergisi, 87* (1), 32-35.

Masadis, G., Filippou, F., Derri, V., Mavridis, G., & Rokka, S. (2019). Traditional dances as a means of teaching social skills to elementary school students. *International Journal of Instruction, 12*(1), 511-520.

Mattsson, T., and Lundvall, S. (2013). The position of dance in physical education. *Sport, Education and Society, 18,* 37-41.

Mc Collum, S. (2002). Reflection: A key for effective teaching. *Teaching Elementary Physical Education,* 6- 7.

MEB (2013). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/ortaokul-kılavuz-10.10.2013.pdf Erişim Tarihi ve Saati: 19.08.2023, 12:33.

MEB (2018). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf Erişim Tarihi ve Saati: 19.08.2023, 12:33.

Metzler, M. (2017). Instructional models in physical education. Birleşik Krallık: Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315213521

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Research, 10*(4), 68-82. https://doi.org/10.7748/nr2003.07.10.4.68.c5908. PMID: 12838820.

Mijic, Z., & Mesaros-Zivkov, A. (2017). Influence of folk dance on the development of coordınatıon ın preschool-aged chıldren.

Mosston, M., and Ashworth, S. (1986). Teaching physical education.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. Razak, ve Özdinçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction, 5*, 227–247. http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051

Özbek, E. (2022). Halk oyunları oynayan lise öğrencilerinin sporda sosyal bütünleşme durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi, 3*(1), 40-50.

Palao, J. M., Hastie, P. A., Cruz, P. G., & Ortega, E. (2013). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, *24*(1), 51–63. https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813404

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. New York: Sage Publications.

Pavlović, B., Cicovic-Sarajlic, D., & Kovac, A. (2021). The role of traditional folk songs and dances in the development of intercultural communication among elementary school children. *Culture and Education, 33*(1), 189-212. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859734

Penix, Kellie O. (2014). Effects of a weight training personalized system of ınstruction course on self-efficacy, behavioral ıntent, fitness levels and knowledge. ElectronicThesesandDissertations. 1125.https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1125

Prewitt, S. L. (2014). *The personalized system of instruction: Fidelity and effect on health-realted fitness knowledge and in-class physical activity*. The University of Utah.

Prewitt, S., Hannon, J., Colquitt, G. T., Brusseau, T. A., Newton, M., & Shaw, J. (2015). Implementation of a personal fitness unit using the Personalized System of Instruction (PSI).

Pritchard, T., Penix, K., Colquitt, G., & McCollum, S. (2012). Effects of a weight training personalized system of instruction course on fitness levels and knowledge. *Physical Educator, 69*(4), 342-359.

Rara, S. M. P., Mumar, M. G. R., Sarayan, A. C. N., & Bulilawa, R. Y. (2023). Perceived effectiveness of online learning in the teaching of folk dance. *International Journal of Research Publications 137*(1), 8-8. https://doi.org/10.47119/IJRP10013711120235688

Rink, J. E. (1996). Effective instruction in physical education. S. J. Silverman ve C. D. Ennis (Ed.), Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction (s. 171-198). Champaign IL: Human Kinetics.

Rustad, H. (2012).Dance in physical education: experiences in dance as described byphysical education student teachers. *Research Paper,* 3,0003.

Salici, O. ve Çimen, A. G. M. (2022). Halk oyunlarında öğretim yöntemleri. Sportif Yönleriyle Türk Halk Oyunları, 235.

Sanderson, P. (1996). Dance within the national curriculum for physical education of England and Wales. *European Physical Education Review,* 2(1), 54–63. https://doi.org/10.1177/1356336X9600200106

Saygılı, M. S. (2019). *8 haftalık halk oyunları çalışmalarının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri üzerine etkisi (Namık Kemal Üniversitesi örneği)*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Namık Kemal Üniversitesi.

Simon, C. L. C., Galvez, C. A. T., Dalisay, T. L. D., Solomon, J. D., Isip, C. L. M., Tolentino, J. C. G., & Miranda, J. P. P. (2024). İsayaw: Revolutionizing philippine folk dance education through mobile learning. *Integrating Cutting-Edge Technology Into the Classroom*, 203-239. http://dx.doi.org/10.4018/979-8-3693-3124-8.ch011

Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,4* (1), 63-80. https://doi.org/10.17943/etku.88319

Soykan, Ö. ve Mirzeoğlu, A. D. (2020). Halk oyunlarının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri ve öz güven düzeylerine etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18*(2), 136-156. https://dx.doi.org/10.1007/s00431-019-03457-x

Sönmez, H. O. ve Mirzeoğlu, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin yüzmede serbest stil ve track çıkış becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 384-400. https://doi.org/10.25307/jssr.962741

Stivaktaki, C., Mountakis, C., & Bournelli, P. (2010). The effect of a cross-curricular study programme in physical education on the attitudes and perceptions of Greek children towards traditional (folk) dance in the first year of secondary school. *Research in Dance Education*, *11*(3), 193-211. https://doi.org/10.1080/14647893.2010.532868

Şenel S. (1992). Tiyatro, dans ve kalk oyunlarının sanatsal etkileşimi. V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri, Kültür Bakanlığı Halk Halk Kültürünü Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları, 166 III. Cilt, Repromat Matbaası, 283.

Şiraz, M. (2008). Türk halk oyunlarıyla ilgilenen bireylerin halk oyunlarına yönelme sebepleri (Konya ili örneği).

Temel, Ş. (1998). *Orta öğretimimizdeki halk oyunları etkinlikleri üzerine gözlem ve öneriler.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.

Top, E., Kıbrıs, A., & Kargı, M. (2020). Effects of Turkey's folk dance on the manual and body coordination among children of 6–7 years of age. *Research in Dance Education*, *21*(1), 34-42.

Uğraş, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenleri kendilerini hangi konularda yetersiz hissediyor? *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-16.

Uluç, E. A. (2023). Halk oyuncuların halk oyununa yönelme sebeplerinin incelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(1), 113-123.

Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). Öğretmen görüşlerine göre; beden eğitimi derslerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 71-81.

Weir, T., & Connor, S. (2009). The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, *18*(2), 155–171. https://doi.org/10.1080/14759390902992642

Xu, Y. (2014). On Chinese folk dance teaching innovation. In *2014 International Conference on Education, Management and Computing Technology (ICEMCT-14)* (pp. 228-231). Atlantis Press.

Yenibertiz, S. ve Mirzeoğlu, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş öğretim modelinin voleybol becerilerinin öğrenilmesine ve tutuma etkisi: Deneysel çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences, 13*(3), 386. https://doi.org/10.5336/sportsci.2021-84631

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. B., Akşit, S. ve Dalkıran, O. (2022). Beden eğitimi derslerinde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmaların sistematik derlemesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 5*(4), 1153-1170. https://doi.org/10.38021asbid.1213987

Zachos, D., and Idzig, S. (2022). Dynamic countertransference. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 17*(4), 266-279.

Zakaria, D. A., Adha, S. R., & Dedi, K. (2018). The basic movement of basketball movement through applicatıon of model personalized system of instructıon (psı) based on electronic module (e-modul). *Journal Sampurasun: Interdisciplinary Studies for Cultural Heritage, 4*(2), 95-107.

Zhang, N. (2022). 3D digital model of folk dance based on few-shot learning and gesture recognition. *Computational Intelligence and Neuroscience, 2022*(1), 3682261. https://doi.org/10.1155/2022/3682261

Popüler Kültür Hayatımızın Neresinde? Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Metaforik Algıları

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Pınar Tağrikulu[1]

1 Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, pinar.tagrikulu@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5221-6888

Gönderilme Tarihi: 09.09.2024 Kabul Tarihi: 13.03.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1546384

Atıf: "Tağrikulu, P. (2025). Popüler kültür hayatımızın neresinde? Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri ve metaforik algıları *Millî Eğitim, 54*(247), sayfa 1759-1800. DOI: 10.37669/milliegitim.1546384"

Öz

Bu çalışmada popüler kültüre ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin neler olduğu ve bu kavrama ilişkin metaforik algılarının neler olduğu ele alınmıştır. Çalışma, Karadeniz Bölgesi'nde bir üniversitede Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde, 1.,2.,3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen metafor formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin popüler kültür kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar 10 farklı kategoride yer almıştır. Bunlardan en fazla metafor geliştirilen kategori, insana zarar veren ve aynı kalıba sokan kategorisidir. Bir diğer kategori ise popüler kültürün geçici ve değişken bir unsur olma yönüne vurgu yapılan kategoridir. Bu anlamda en fazla metaforun bu iki kategoride yer aldığı görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler ise öğretmen adaylarının popüler kültüre ilişkin farkındalık durumlarını ortaya koyar nitelikte olmuştur. Bu anlamda öğretmen adaylarının popüler kültürün kendi hayatlarına, toplum hayatına ve öğrencilerin hayatına ilişkin nasıl etkileri olduğuna dair son derece bilinçli açıklamaları olduğu fark edilmiştir. Metaforik imgelerden ve görüşme formlarına verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır ki öğretmen adayları popüler kültür ve onun etkilerine karşı son derece bilinçli ve öğretmenlik yaşantısında da bu bilinçle hareket edebilecek durumdadır. Popüler kültür, Sosyal Bilgiler dersi müfredatında yer alan bir konudur. Bu nedenle lisans düzeyinde popüler kültüre ilişkin derslere daha sık yer verilmeli ve öğrenciler düzeyinde popüler kültürün olumsuz etkilerine karşı alınabilecek tedbirlere ilişkin bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *popüler kültür, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, metaforik algı*

Where is Popular Culture in Our Lives? Opinions and Metaphorical Perceptions of Social Studies Teacher Candidates

RESEARCH ARTICLE

Abstract

In this study, the views of Social Studies teacher candidates on popular culture and their metaphorical perceptions of this concept were discussed. The study was conducted with students studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the Social Studies teaching department at a university in the Black Sea Region. The metaphor form and interview form developed by the researcher were used in the study. The metaphors developed by the students for the concept of popular culture were included in 10 different categories. The category with the most metaphors was the category of harming people and putting them in the same mold. Another category was the category that emphasized the aspect of popular culture being a temporary and variable element. In this sense, it was seen that the most metaphors were included in these two categories. The data obtained from the interviews revealed the awareness of the teacher candidates regarding popular culture. In this sense, it has been noticed that teacher candidates have the last conscious explanations about how popular culture affects their own lives, social life and the lives of students. It is understood from the metaphorical images and the answers given to the interview forms that teacher candidates are extremely conscious about popular culture and its effects and are in a position to act with this awareness in their teaching life. Popular culture is a subject in the curriculum of Social Studies course. For this reason, courses on popular culture should be given more frequently at the undergraduate level and students should be informed about the precautions that can be taken against the negative effects of popular culture.

Keywords: *popular culture, social studies, teacher candidates, metaphorical perception*

Giriş

"Popüler" ifadesi, ulusal kimlik oluşturma ile ilgilenen ve halk arasında yaygın kültür (Edensor, 2020) olarak teşekkül eden bir kavramdır. Kültür kelimesine bakıldığında ise yine Fransızcada "culture" olarak yer alan bu kelimenin dilimize "kültür" olarak aktarıldığı görülmektedir. Temel anlamı ile kültür kelimesi dilimizde "tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, ekin" (Türk Dil Kurumu, 2024) manasına gelmektedir. Bu yönleri ile "popüler kültür" ifadesinin bir bütün olarak ele alındığında kitlelerin dikkatini çekerek kültüre etki eden ve ondan etkilenen bir kavramı işaret ettiği anlaşılmaktadır. Tüm bunları ele almadan önce kültürün ne olduğuna biraz daha detaylıca değinmek gerekmektedir. Bir milletin varlık sebebi ve şuuru

olarak tanımlanan kültürü insan üretir ve o da insan gibi bir değişim ve gelişim gösterir (Virdil ve Karakuş, 2024). Özder'e (2024) göre gerçek kültür, bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak gelişen kültürdür. Ancak bireylerin gerçek kültürü dışlayıp daralan bir kültür içinde yaşamaya başlamaları ile mutlu olamamaları, aksine bir sanrı içinde yaşamaları söz konusu olmaktadır. Kültür kavramı eskiye nazaran daha hızlı küreselleşirken bu durum popüler kültür kavramını da derinleştirmektedir (Payzın ve İcil Tuncer, 2022). Buna karşılık popüler kültür ise bireyin ihtiyaçlarına göre gelişmekten ziyade çağın nabzına uygun şekilde gelişen ve topluma dayatılan kültür olarak ifade edilebilir. Bu anlamda kültür ile popüler kültürün ihtiyaca yönelik olmak noktasında birbirinden farklılaşan bir yönü olduğu ifade edilebilir.

Popüler Kültür

Popüler kültür, postmodernizm fikirleriyle birlikte ortaya çıkan, kentleşme, endüstrileşme, kültürün demokratikleşmesi, okuryazarlığın artması, teknolojik ilerleme ve bilgi toplumunun gelişmesi süreçleriyle hayat bulmuş bir kavramdır (Rets, 2016). Sanayi Devrimi'nden sonra toplumların yapısının değişmesine bağlı olarak ortaya çıkan (Ulukaya-Öteleş ve Demir, 2023) popüler kültür, 1950'lerden sonra Batı Avrupa toplumları ve Amerika'da geniş rağbet görmüş, Türkiye'de 1990'lardan sonra çalışılmaya başlanmış ve çağımızın gözde uğraş alanlarından bir tanesi olmuştur (Özkan, 2006). Kültürel inançları, gelenekleri ve değerleri ifade eden yönü ile popüler kültür, insanların gündelik yaşamlarındaki yemek, giyim, ifade biçimi, oyun, ibadet gibi konulardaki uygulamalarını da tasvir etmeye çalışmaktadır (Deschamps, 2002). İnsanların günlük yaşam ve alışkanlıklarını yakından etkilerken kendisini takip etmeyenleri dışlayan popüler kültür, gençlerin ve çocukların gündelik hayatlarında kıyafetlerinden saç modellerine, beslenme alışkanlıklarına kadar her şeyi etkilemekte dolayısıyla insan davranışları üzerinde son derece güçlü bir etki ortaya çıkarmaktadır (Kan, 2011). Bu anlamda halkın kültürü olarak tanımlanan popüler kültür, günümüzde uğradığı anlam kaybı ile güncel olanın içinde bir popülariteye sahip olmak anlamında kullanılmakta yani ön planda, takip edilir, tutulur, popüler, şöhret olmak gibi anlamları da kapsamaktadır (Piyadeoğlu, 2021). Toplum tarafından kabul görmüş olan uygulamalar, inançlar ve tüm bunların örgütlemiş olduğu nesneler olarak (Öztürk-Çopur vd.2020) da tanımlanan popüler kültür, günümüz bireyinin küreselleşme yolu ile kendisine dayatılankültürü yaşamak zorunda oluşunu da ifade etmektedir (Özder, 2024). Popüler kültürün başlıca bileşenleri kişiler, olaylar, nesneler iken sözlü-sözsüz

sembollerin kullanılmasıyla inşa edilmekte; etkileme, ikna etme, ilham verme ve motive etme potansiyeline de sahip olmaktadır (Hamlet, 2011).

Birçok insan tarafından sevilen ve yaygın biçimde desteklenen bir kültür olan popüler kültür (Storey, 2021) geleneksel olanın ve kültürel değerlerin farklı biçimlerini; eskinin ikamesi ve alternatifi olması yönü ile yeni trendi de oluşturmuş olmaktadır (Burç, 2015). İnsanlara, kitlelere dayatılan; anlık zevkler veren ve tüketime yönelten bir olgu (Sakallı, 2014) olarak popüler kültür, teknolojiyi ve iletişim araçlarını kontrol edenler tarafından üretilmekte ve geniş halk kitlelerini etkilemektedir (Faiz ve Karasu Avcı, 2020). Bu etkiler güçlü şekilde moda, film, kültür, müzik ve televizyon gibi popüler kültür değişkenleri aracılığıyla (Singh, 2022) bazen olumlu bazen de olumsuz şekillerde kendini gösterebilmektedir (Yılar vd., 2023). Toplumu gerçeklikten ve düşünmekten uzaklaştıran popüler kültürün eğitim, bilim, günlük yaşam, üretim gibi alanlarda etkili olarak toplumsal değerlerin ve yapının değişmesine sebebiyet verdiği bilinmektedir (Öztürk Çopur vd., 2020). Yaygın şekilde benimsenen şeylerden mahrum kalmama isteği de popüler kültür unsurlarının tüm bu alanları kuşatmasının ana nedenlerindendir (Bahçecioğlu, 2023).

Pazar tarafından pazarda tüketim için "ısmarlama, sipariş edilen" kitle kültürünün en fazla kullanılan ürünlerini, bunların tüketilmelerini ve bunları teşvik eden duyarlılıkları ve düşünceleri ifade eden popüler kültür; çabuk kullanım ve hızlı tüketim kültürüdür (Hatipler, 2017). Tüketim, popüler kültürün ihtiyacı olan en önemli kavramlardan biridir. Popüler kültür, insanlara bir tüketim malzemesine ihtiyaçları olmasa dahi o malzemeye ihtiyaçları olduğunu hissettirerek satın alma ve tüketme ihtiyacı yaratan gizli mesajları içermektedir. Bu yönü ile popüler kültürün ana varoluş olgusunu da tüketme kavramı oluşturmaktadır (Piyadeoğlu, 2021). Nitekim uluslararası markaların dünyaya yayıldığı, insani ilişkilerin yerini nesnelerle ilişkiye bıraktığı, kitle iletişiminin oldukça etkin olduğu, geleneksel toplumlarda dahi tüketim alışkanlıklarının değiştiği görülmekte ve tüm bunların temelinde popüler kültür bulunmaktadır (Akar, 2009). Günümüze bakıldığında kolay yayılma ve tüketilme özelliği ile geniş kitlelere hitap eden popüler kültür ve ona ait ürünlerin "carpe diem" sloganı ile zihinleri oyalayarak anı yaşama kültürünü yaygınlaştırdığı görülmektedir. Ancak hızlı tüketim ve çabuk kullanımın temel ilkeler olarak belirlendiği popüler kültür pazarında, ona ait ürünleri kullanmayanlar bir yandan değersizleştirilerek değerlerin de içi boşaltılmaktadır (İçen, 2020). Buna ek olarak popüler kültürün etkisiyle yerel

kültürel zenginliklerin yok edilmesi, değerler üzerinde bir yozlaşma yaşanması ve ortaya çıktıkları tarihsel süreçlerin de yok edilmesi söz konusu olmaktadır (Tekin, 2012). Tüm bunların temelinde tüketimin hızlı şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği dayatmasının ve eskinin, yerini yeniye bırakarak popüler kültüre ait unsurları beslemesi ihtiyacının olduğu bilinmektedir.

Popüler kültür için tüketimin bu denli önemsenmesinin temel nedeni popüler kültüre ait ürünlerin güncelliğini kısa sürede yitirmesi ve yerine yeni bir şeyin getirilme ihtiyacından gelmektedir. Popüler kültür unsurları çabuk elde edilip çabuk değer kaybına uğramakta, yerinde saymamakta ve dinamik bir yapıya sahip olan yönü ile sürekli güncellenmektedir (Bahçecioğlu, 2023). Sürekli güncellenen yönü ile hitap ettiği kitleler tarafından tüketilmesi beklenen popüler kültüre ait ürünler karşısında insanlar belli bir tüketim kalıbına sokulmakta aynı ürünleri tüketmekte ve aynı alışkanlıkları sergilemektedirler. İnsanlar üzerindeki bu etki ise onları hayata karşı duyarsızlaştırmakta ve içinde yaşadıkları topluma karşı yabancılaştırmaktadır (Faiz ve Karasu Avcı, 2020). O kadar ki zaman zaman popüler kültürde ele alınan temsiller nedeniyle toplum içinde olumlu olabilecek durumlara ilişkin olumsuz yönde duruş sergilenmesi dahi söz konusu olabilmektedir (O'Neill, 2006). Bu durumu, kapitalizmin bireyleri popüler kültür aracılığıyla etkilemeye çalışırken yanlış temsiller ortaya koyabilmesinin de etkilediği düşünülmektedir. Nitekim popüler kültürün kapitalizmle daha çabuk yayılabilen ve üreticisi bakımından kazanç sağlayarak yararlı olmasına karşın ürünlerin düşük kalitesi ve insanları gereksiz tüketime yönlendirmesi açısından olumsuz sonuçlar da doğurabildiği durumlar olabilmektedir (Algül, 2019). Buradan yola çıkılarak popüler kültürün kendisinin tüketilmediği ancak tüketime aracılık eden bir yönünün bulunduğu da ifade edilebilmektedir.

Popüler kültür ögeleri çok çabuk içselleştirilmekle birlikte eğlenme ve keyif alma anlayışından kaynaklı olarak bir süre sonra yerini yeni ögelere ve sıkılmaya bırakmaktadır (Bahçecioğlu, 2023). Eski olandan sıkılmanın ve yeniyi aramanın popüler kültürün beslendiği en önemli kaynak olmasından hareketle bu durumun sürekli bir devinimi ve tüketim güdüsünü canlı tutacağından bahsedilebilir (Akar, 2009). Tüketim güdüsü canlı oldukça popüler kültür ve ona ait olan tüm ögelerin de canlılığını koruyabilmesi mümkün olacaktır. Nitekim popüler kültür ürünlerinin yaratıcıları da kamunun, ürünlerini çekici ve ayırt edici bulmasını arzu etmektedirler (Yavuz, 2006). Çekici ve ayırt edici olan her şeyin toplumun tüketim güdüsünü kamçılayacak olmasından hareketle bu nitelikte

olan her şeyin popüler kültür ürünlerinin yaratıcıları tarafından önemsendiğinden bahsedilebilir.

Popüler kültür ve ona ait unsurların etkisini artırmasında ve evrensel olarak yayılmasında ise son yıllarda gelişen teknolojinin oldukça etkili olduğundan bahsedilebilir (Öztürk-Çopur vd.,2020). Çünkü popüler kültürün üretim ve dağıtım süreci, bu yüzyılda kitle iletişim araçları ile bağlantılı bilhassa medya, popüler kültür ürünlerinin ortaya çıkışı ve yayılması açısından son derece güçlü bir unsur olarak görülmektedir (Payzın ve İcil Tuncer, 2022). Sinema, televizyon, internet, sosyal medya ağlarının artışı da bu süreçte son derece etkili olmuştur (Aytekin, 2024). Varlığını kitle iletişim araçları ile yaygınlaştırmak ve insanları kitleleştirmek adına televizyonu diğer kitle iletişim araçlarından daha yoğun kullanan popüler kültürün (Güllüoğlu, 2012) yayılıp genişlemesinde televizyon önemli bir yere sahiptir (Faiz ve Karasu Avcı, 2020). Örneğin televizyonda zamanla popüler kültürün ürün satışını yapan diziler (Tarhan ve Karakoç, 2020) aracılığıyla popüler kültürün sesini daha geniş kitlelere duyurabildiği görülmektedir. Nitekim dizi, film, spor gibi popüler kültür unsurlarının çocuklara isim vermek üzerinde dahi etkili olması (Bilgin, 2020) bunun önemli kanıtlarından biridir. Ancak hayattaki her şey gibi zamanla bunların da yakaladıkları popülariteyi yitirdikleri görülmektedir. Bir örnek ile açıklamak gerekirse Netflix'te yayınlanan Squid Game isimli dizinin ve onunla bağlantılı ticari ürünlerin nasıl bir popülarite yakaladığı ancak bir süre sonra dizinin sıradanlaştığı görülmektedir (Tunçöz ve Yetkin-Cılızoğlu, 2024). Bu durum, insanların popüler kültürün kitle iletişim araçlarından yansıyan etkilerine daha kısa sürelerde maruz kalacaklarını düşündürebilmektedir. Ancak yine de günlük hayatta belki de farkında dahi olunmadan alınan, yapılan, kullanılan, söylenen çoğu şeyde kitle iletişim araçları tarafından dayatılan vebilinçaltına itilenlerin izlerinin olduğunu söylemek mümkündür (Bahçecioğlu, 2023). Nitekim günlük hayatta yer alan pek çok kavram, popüler kültürün ürünü olup aktarımı da sosyal medya üzerinden gerçekleşmektedir (Ohiagu ve Okorie, 2014). Bu durum, popüler kültürden kısa sürelerle de olsa etkilenmeyi bir döngü hâlinde mümkün kılacaktır.

"Tek kültürleşme" ve "tek tipleşme" noktasında popüler kültür dayatması küreselleşmenin ideologları tarafından iletişim teknolojileri kullanılarak tüm toplumlara yapılmaktadır (Tekin, 2012). Dolayısıyla popüler kültürün yaratıcıları, çok sayıda kişiye ulaşabilmek amacıyla medyayı kullanmaktadır (Karakuş, 2024).

Nitekim günümüzde gelinen noktada kapitalizmin güçlenmesi ve teknolojinin de ilerlemesi ile birlikte medya insanlara popüler deneyimler sunarak daha güçlü bir duruma gelmiş ve popüler kültürün aktarımında önemli bir role bürünmüştür (Tarhan ve Karakoç, 2020). Bu ifadeler, kitle iletişim araçlarının dahası medyanın popüler kültüre maruz kalma ve ona ait ürünleri benimsemede etkili olduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda Sosyal Bilimler alanında çalışan bilim insanlarının bir kısmının da medyayı, popüler kültürün en güçlü taşıyıcısı olarak gördüklerini ve toplumların kültürünün şekillenmesinde medyanın önemli bir rolü olduğunu savunmaları (Tunçöz ve Yetkin- Cılızoğlu, 2024) bunun doğrulayıcısıdır. Nitekim popüler kültürün en kritik toplumsal sorunlara müdahale edebilme ve kamuoyunu şekillendirme potansiyeli bulunmaktadır (Dolby, 2003).

Günümüzde popüler kültür oluşturulmasında sosyal medyanın doğrudan veya dolaylı etkileri olduğu gözlemlenmektedir (Kökden ve Övür, 2021). Dolayısıyla bireyler sosyal medya aracılığı ile çeşitli konularda farklı kültürel aktarımlara maruz kalmaktadır (Karakuş, 2024). Nitekim kitle iletişim araçları topluma ve toplumun tüketim alışkanlıklarına mesajları ile yön vermekte, sosyal medya ise bu süreçte bireyi gerçeklikten uzak bir dünyada yeniden var etmektedir (Piyadeoğlu, 2021). Günümüzdeki sosyal medya platformları artan çeşitlilikleri ve güncel içerikleri olması yönü ile (ör. TikTok) bir devinim gerçekleştirmekte ve kitleleri peşinden sürüklemektedir. Bu sayede benimsenmesi ve kabul edilmesi mümkün olacak nitelikte yapılandırılmakta ve çoğunluğa hitap ederek kitlelerin zevk almasını muhtemel kılmaktadır (Bahçecioğlu, 2023). Bu sistem içinde bireyleri yönlendirebilmek ve biçimlendirebilmek adına kültür endüstrisinin egemen güçleri de popüler kültüre, bu amaçla da en güçlü medya araçlarına başvurmaktadırlar (Tarhan ve Karakoç, 2020). Ancak medya, reklamlar ve popüler kültürün etkilerinin her zaman olumlu olmadığı dahası özellikle popüler kültürün odağındaki bireylerin beden algısı, özsaygı, kimlik açısından olumsuz etkilendiği; depresyon, yeme bozukluğu, anksiyete, gerçekçi olmayan beden algıları gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Irving, 2008). Nitekim medya düşünceleri, dünyaya bakışı, değerleri ve imajları şekillendirmeye medya temsilleri aracılığıyla etki ederek toplumsal gerçekliğin üretimi ve tüketiminde etkili olmaktadır (Söğüt, 2019).

Popüler kültürün insanlar üzerindeki etkisi bu denli güçlü iken bu gibi olumsuz etkilerin olumlu etkilere evrilebilmesi için özellikle eğitimde bir takım tedbirler alınmalıdır. Nitekim öğrenciler ile yapılan çalışmalarda popüler

kültüre ait unsurları öğrenmenin, öğrencilerin birtakım becerileri ve öğrenme performansları üzerinde olumlu etkileri bulunduğu ortaya konulmuştur (Chen ve Chen, 2009). Bu anlamda yapılabilecek en önemli şey ise popüler kültüre ilişkin iyi bir eğitim vermektir. Özellikle gençlerin ve çocukların bilinçlendirilmesi için daha çok çaba gösterilmesi, eğitimin gücünü kullanarak bilgilendirme ve bilinçlendirme konusunda öğretmenlerin ve okulların üstüne düşen rolleri üstlenmesi gerekmektedir (Yılar vd., 2023). Popüler kültürün tüm yönlerine ilişkin farkındalığın ancak eğitim ile yaratılabileceğinden hareketle eğitim sürecinde bireyin hem kendi kültürünü yeni yetişen nesillere aktarması adına hem de dünya kültürünü tanımasında Sosyal Bilgiler eğitiminin son derece önemli olduğundan bahsedilebilir (Ulukaya-Öteleş ve Demir, 2023; Yılar vd.,2023). Nitekim Sosyal Bilgiler dersi popüler kültür ve ona ait unsurların bir arada eleştirel olarak ele alınıp değerlendirilmesi ve öğrencilere en güzel şekilde anlatılabilmesi adına geniş bir perspektif sunmaktadır. Bunu yapabilmenin en etkili yolu ise hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile öğretmen adaylarını ve öğretmenleri popüler kültür ve onun etkilerine karşı eğitimler ile donatmaktır. Bu sayede bu eğitimi verecek olan bireylerin önce kendisinin bu konuda bir yetkinliğe, bilince ve farkındalığa erişmesi daha sonrasında eğitim vereceği öğrencileri bu konuda bilince eriştirmesi mümkün olabilecektir. Popüler kültür kavramının değişen, gelişen ve oluşan kültürün son ayağı olmasından ve çeşitli şekillerde akademik yazıma konu olmasından (Aydar, 2014) hareketle bu çalışmada da öğrencilere popüler kültür konusunda bilinç ve farkındalık kazandırmaları adına yetişen öğretmen adaylarının kendilerinin bu konuda ne düzeyde olduklarının saptanması istenmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşleri ve metaforik algılarının popüler kültür bağlamında ortaya konulması son derece önemlidir. Nitekim Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin popüler kültüre ilişkin pek çok dinamiği öğrencilerine aktaran bir konumda olmaları nedeniyle bunlara ilişkin bilgi ve farkındalığı yüksek olmak durumundadır. Aynı zamanda hitap edecekleri öğrenci kitlesinin de popüler kültürün odağında yer almaları nedeniyle olumsuz etkilere maruz kalmaları söz konusudur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de bu konuda öğrencilerini bilinçlendirmeleri gerekmektedir. Bunun yolu da önce kendilerinin bu konuda yeterli donanıma sahip olmalarından geçmektedir. Bu çalışma ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemlerinde bu konudaki bilinç ve farkındalıklarının belirlenerek, hizmet içi dönemde öğrencilerine popüler kültür ve etkileri boyutunda nasıl bir yön çizecekleri konusunda fikir uyandıracaktır.

Literatür incelendiğinde popüler kültür ve etkilerine ilişkin çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Diğler (2018) çalışmasında Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden sanat eğitimi dersini alan ve almayan öğrencilerin popüler kültüre yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Bilgin ve Güner (2017) çalışmalarında popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymuşlardır. Dilli vd. (2016) çalışmalarında sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin popüler görsel kültür formuna (afişe) yükledikleri anlamlar ve ona dair eleştirel yaklaşımlarını açık uçlu sorular ile ortaya koymuşlardır. Sosyal Bilgiler dersinin popüler kültür ile ilişkisinin ele alındığı (Kan, 2011), popüler kültür unsuru olarak tarihî dizilere ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurulan (Faiz ve Karasu Avcı, 2020) çalışmalar popüler kültür ile Sosyal Bilgiler ilişkisini irdeleyen çalışmalara örnektir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla ortaya konduğu (Yılar vd., 2023), popüler kültürün Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yansımalarının yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile ele alındığı (İçen, 2020) çalışmalar da yine Sosyal Bilgiler eğitimi alanında popüler kültürün ele alındığı çalışmalardır. Ulukaya- Öteleş ve Demir'in (2023) yapmış oldukları çalışma da yine popüler kültürün Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları için ne anlam ifade ettiğini metafor analizi ile ortaya koymuş olan bir çalışmadır. Tüm bu çalışmalardan yola çıkılarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültüre ilişkin görüşlerinin ve metaforik algılarının bir arada ele alındığı güncel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda literatürde var olan boşluğun bu çalışma ile doldurulabileceği düşünülmektedir. Popüler kültür doğası gereği çok çabuk değişen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle çalışmamızdan elde edilen verilerin de popüler kültürün bu değişken yapısından kaynaklanan dinamikleri de ortaya koyabilecek mahiyette olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmada kullanılan veri toplama ve analiz tekniklerinin çeşitli oluşu, çalışmanın yapıldığı zaman diliminin, çalışma grubunun ve katılımcıların öğrenim gördüğü bölümün farklılığı nedeni ile çalışmamızın var olan çalışmalardan farklı olarak literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmakta; bu olgular, olaylar, algılar, deneyimler, kavramlar, yönelimler

ve durumlar şeklinde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgular günlük yaşamda çeşitli biçimlerde karşımıza çıksa da bu olguların tam anlamıyla anlaşıldığı ifade edilemez. Nitekim bu olguları araştırmak için olgubilim deseni uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada mecazlar yoluyla veri toplama ve görüşme tekniğine başvurulmuştur. Pek çok farklı bilim dalında kullanılmaya uygun olan mecazlar yoluyla veri toplama tekniği sayesinde benzerlik ve farklılıkları belirli tematik başlıklar altında toplamak kolay olabileceği gibi mecazların ele alındığı olay, konu, olgu ve durum hakkında çok zengin ve sağlam bir tablo ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Toplanan verilerin iki yönlü şekilde birbirini desteklemesi ve mecazlar yoluyla elde edilen verilerin görüşmeler yoluyla da desteklenip desteklenmediğinin ortaya konulabilmesi açısından görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği, pek çok sosyal bilim alanında yirminci yüzyılın son çeyreğinde etkili bir veri toplama tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu anlamda görüşülen kişi veya kişilerden derinlemesine bilgi alabilmek için soru-cevap şeklinden bir süreç yürütülerek veri elde edilmesi mümkündür.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitede, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Çalışmaya her sınıf düzeyinden katılım sağlanmıştır. Bölümde 296 öğrenci öğrenim görmektedir. Metafor formu çalışmaya katılmak için gönüllü olan tüm öğrencilere ulaştırılmaya çalışılmış ve toplamda 151 öğrenci formu doldurmuştur. Görüşme formu ise 16 öğrenciye iletilmiş bu öğrencilerin de tamamı formu doldurmuşlardır. Görüşmeye katılan olan öğrenciler, alınan izinler doğrultusunda üniversiteden temin edilen öğrencilerin akademik başarı listesinden seçilmiştir. Her sınıftan 4 öğrenci seçilirken bu öğrencilerin sınıf başarı listesinde akademik başarı düzeyi en yüksek ve en düşük olan öğrenciler arasından seçilmesine özen gösterilmiştir. Burada amaç, akademik başarısı yüksek veya düşük olan öğrencilerin yoğun olduğu bir katılımcı grubu oluşturulmasının önüne geçebilmektir. Dolayısıyla bu çalışmada öğrenci başarı listeleri titizlikle incelenerek başarı düzeyi birbirinden farklı katılımcıların görüşmede yer almaları sağlanmış, akademik başarı bakımından bir çeşitliliğe erişilmiş ve öğrencilerin araştırılan konuda birbirinden farklı ve özgün bilgilere sahip olmaları önemsenmiştir. Katılımcılar araştırılan konuda bilgili ve özgün ise görece az sayıdaki katılımcıdan çok veri toplanabileceği (Tutar, 2022), küçük

örneklemlerden sağlam kuramlara ulaşılabileceği ve nitel araştırma sonuçlarının genellenebileceği ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Öğrenci sayısının görüşmeler aracılığıyla erişilmek istenen verileri elde edebilmek adına yeterli olabileceği düşünülmüştür. Bu anlamda metafor formundan elde edilecek olan verileri destekleyecek mahiyette olması adına görüşme formu ile de verilerin toplanması sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının metaforik ifadelerinin ve bunlara ilişkin gerekçelerinin toplanabilmesi için popüler kültür metafor formu kullanılmıştır. Aynı zamanda popüler kültürün kendileri ve toplum üzerinde ne gibi etkileri olduğunu ifade etmelerine yönelik kapsamlı bir görüşme yapabilmek için gerekli sorulara yer verilmiştir. Her iki form da araştırmacı tarafından hazırlanmış özgün formlardır. Metafor formunda popüler kültür "bence …benzer." "Çünkü;…" şeklinde bir ifade yer almış ve öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin popüler kültürü neye benzettiklerini gerekçesi ile ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda ise daha derinlemesine veriler elde edilmeye çalışıldığı için yedi soru sorulmuştur. Bunlar;

Popüler kültür hakkında neler düşünüyorsunuz?

Popüler kültürü, toplumun alışkanlıklarına olan etkileri boyutunda eleştirmeniz gerekirse neler söyleyebilirsiniz?

Popüler kültürün toplum üzerindeki olumsuz etkilerinden korunabilmek için neler yapılabileceğini düşünüyorsunuz?

Popüler kültürün sizin hayatınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Popüler kültürün ortaokul öğrencilerinin hayatını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Kitle iletişim araçlarının popüler kültürün topluma aktarılması üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Bir öğretmen olacağınızdan hareketle ileride öğrencilerinizin popüler kültürün etkilerinden en güzel şekilde faydalanabilmeleri için neler yapabilirsiniz? sorularından oluşmaktadır. Çalışma kapsamında hazırlanan formlar aracılığıyla verileri toplayabilmek için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve 24.11.2023 tarihinde 2023-925 sayılı etik kurul onayı alınmış ve uygulamalara geçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Öncelikle her sınıf düzeyindeki tüm öğrencilere metafor formu iletilmiş, daha sonra Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin not ortalama listelerinden akademik başarılarına göre bir değerlendirme yapılarak her sınıf düzeyinden akademik başarısı en düşük ve en yüksek olan ikişer öğrenciye, toplamda 16 öğrenciye ulaşılarak görüşme formuna yanıt vermeleri istenmiştir. Formun nasıl doldurulacağına ilişkin öğrencilere bilgi verilmiş ancak herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Metafor formundan elde edilen veriler Saban'ın (2009) belirlemiş olduğu metafor analizi aşamalarına uygun hareket edilmiştir.

Metafor Verilerinin Analizi

Kodlama ve ayıklama aşaması

Bu aşamada katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar alfabetik sıraya alınarak geçici olarak listelenmiştir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin bir metaforu açık ve anlaşılır şekilde ifade edip etmediklerine göre bir değerlendirme yapılmıştır. Ardından konu ile bağdaşmayan metaforların üretildiği, sunulan metafora ilişkin mantıklı bir açıklamanın sunulamadığı formlar elenmiştir. Aynı zamanda popüler kültürü metaforik olarak değerlendiremeyen dahası popüler kültürün tanımını yapmaya çalışan formlar da değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Böylece 10 adet form araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Örnek metafor imgesi derleme aşaması

Bu aşamada 144 adet geçerli metaforik imgeye, 126 adet metafora ulaşılmıştır. Bu aşamada metaforlar tekrar bir alfabetik sıraya göre dizilerek ham veriler tekrar değerlendirilmiş ve her metaforu ifade eden öğrenci açıklamaları incelenmiştir. Bu sayede her bir metaforu en iyi temsil eden ifadeler seçilerek bu ifadelerin de makul ve mantıklı şekilde sunulup sunulmadığına bakılarak örnek bir metafor listesi oluşturulmuştur. Bu kısımda metaforları belli bir kategori altında toplayabilmek ve veri analiz süreci ve yorumları geçerli kılabilmek için bu aşamalar kat edilmiştir.

Kategori geliştirme aşaması

Bu aşamada öğrencilerin popüler kültür kavramına ilişkin metaforik imgeleri ve neden bu imgeyi düşündüklerine dair açıklamaları incelemeye tabi

tutulmuştur. Bu anlamda hangi metaforun hangi kategoride yer aldığına karar verebilmek adına metaforun konusu (popüler kültür), kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Ardından her bir metaforik imgenin, öğrencilerin sahip oldukları bakış açısı ile ortak bir tema altında yer alması sağlanarak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Toplamda 10 farklı kavramsal kategoriye ulaşılmıştır.

Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması

Elde edilen verilerin detaylı şekilde raporlandırılması, verilerden elde edilen sonuçlara ne şekilde ulaşıldığının detaylı şekilde açıklanması nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak adına en önemli kriterlerdendir (Batdı ve Oral, 2020). Nitel araştırmalarda olay ve olguların zaman ve mekâna bağlı geliştiği ve aynı şekilde tekrar edilmesinin mümkün olmadığından hareketle tutarlılığa odaklanmak doğru bulunmakta bu nedenle tutarlılığı artırmak için birtakım stratejiler uygulanması gereklidir (Sığrı, 2023). Bu anlamda aynı çalışmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi, verilerin betimsel bir yaklaşımla sunulması, çeşitleme yapılması, veri analizinde başka araştırmacılardan teyit alınması ve araştırmada kuvvetli bir kavramsal çerçeve kullanmak tutarlılığı artırmak için kullanılabilir (Sığrı, 2023). Bu anlamda bu çalışmada geçerliğin sağlanabilmesi adına hem metafor formundan hem de görüşme formundan elde edilen veriler detaylı şekilde raporlandırılmış hem de sonuçlara nasıl ulaşıldığı detaylı şekilde açıklanmıştır. Aynı zamanda analizlerin nasıl yapıldığı açıkça sunulmuş ve metaforlara ilişkin yapılan açıklamalardan en güçlü olanlar sunulmuştur. Frekanslar da sunularak analizlere ilişkin bulgular verilmiştir. Güvenirlik için veriler betimsel bir yaklaşım ile sunulmuş, verilerin analizinde başka araştırmacılardan teyit alınmıştır. Bu anlamda elde edilen veriler uzman görüşüne sunularak kavramsal kategorilere yerleştirilen metaforların uygun şekilde yerleştirilip yerleştirilmediğine dair uzman görüşü alınmıştır. Hangi kavramsal kategoriye uygun olduğu konusunda karara varılmayan metaforlar hakkında uzman görüşü alınarak bu metaforların ilgili olduğu kategoriye yerleştirilmesi sağlanmıştır. Bu anlamda güvenirliğe ilişkin önemli bir aşama kat edilmiştir.

Görüşme Verilerinin Analizi

Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde ise Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından ifade edilen betimsel analiz basamaklarına uygun

hareket edilerek her bir soru için verilen cevapların ilgili kategori altında yer alması sağlanmıştır. Bu sayede yedi soru için yedi farklı kategori belirlenmiş ve cevaplar uygunluk gösterdikleri kategorilerde yer almışlardır. Öğrencilerin ifadelerinden birbirini tekrar eden nitelikte olanlar ve konu ile alakası olmayan ifadeler çıkarılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Metafor Formundan Elde Edilen Verilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öncelikle metafor formundan elde edilen verilerin sunulmasına çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle metaforlar, hangi kategoriye uygun oldukları bakımından açıklamaları ile bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Aynı zamanda metaforlara ilişkin yapılan açıklamaların en güçlü olanlarına yer verilmiştir. Hangi kategoride daha fazla metaforun olduğuna bakılarak öğrencilerin popüler kültür kavramına yükledikleri anlamın ortaya konulması sağlanmaya çalışılmıştır. Formlar öncelikle bir sıraya alınmış ve öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3…….Ö151 şeklinde kod isimler verilmiştir. Formlar geçerli bir metaforun sunulmuş olması, sunulan metafora ilişkin yapılan açıklamanın ilgili benzetmenin neden yapıldığını detaylı şekilde açıklaması gibi boyutlarda değerlendirmeye tabi tutulmuş; bu anlamda 10 form bu kriterleri taşımaması nedeniyle elenmiştir. Bu anlamda Ö25, Ö83, Ö87, Ö91, Ö108, Ö109, Ö116, Ö128, Ö146 ve Ö150 kodlu öğrencilerin formları değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Geri kalan 141 form ise titizlikle incelenmiştir. Bu anlamda kategoriler ve metaforlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1

Esaret ve Bağımlılık Unsuru Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Esaret ve bağımlılık unsuru olarak popüler kültür	Kölelik (Ö1, Ö20, Ö24, Ö28, Ö42) İnsanları köleleştiren bir unsur (Ö2) Labirent (Ö69)	3	7

Popüler kültür, ortaya koymuş olduğu ürünler ile kişileri esareti altına alabilmekte ve kitleleri kendisine bağımlı kılabilmektedir. Katılımcılar, popüler kültürün bu yönünün farkında olduklarını ortaya koyar nitelikte metaforlar

geliştirmişler ve bu metaforlara ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Geliştirilmiş olan metaforlar, tablodan da görüleceği şekilde en fazla "kölelik" boyutunda yoğunlaşmıştır. Örnek metafor imgesi aşağıdaki gibidir:

Ö24: *İnsanları etki altında bırakarak zihinlerinin en içeriğine kadar girip gerekli şeyleri empoze edebilir. Bu sebeple insanları etki altına alabilir.*

Tablo 2

Özenti ve Öykünme Unsuru Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Özenti ve öykünme unsuru olarak popüler kültür	Nefretlik bir olgu (Ö4) İnsanları birbirine düşüren bir savaş (Ö5) Özentilik (Ö12, Ö45, Ö52, Ö131) Kuzuların sürü hâlinde koyunu takip etmesi (Ö18) Koyun sürüsü (Ö21, Ö29) Iphone (Ö22) Müzik (Ö30) Taklit etme alışkanlığı (Ö36) Özenti (Ö41, Ö139) Gelip geçici alışkanlık (Ö46) Özenme (Ö49, Ö120) Influence etme (Ö52) Taklitçilik (Ö73) Hiçbir şeyden geri kalmama (Ö89) İnsanların sürekli olarak birbirini taklit etmesi ve etmeye çalışması (Ö95)	15	21

Popüler kültür, insanların birbirine ve popüler olana özenmeleri ve popüler kültüre ait unsurlara öykünmeleri neticesinde kitleleri kendi odağında tutan bir yapıya sahiptir. Öğretmen adayları da bu durumun bilincinde olacaklar ki popüler kültürün özenti ve öykünme unsuru olarak şekillenen yapısını metaforik imgeleri ile ortaya koymuşlardır. Bu anlamda popüler kültüre ait unsurlara erişim ve o dönem gündemde olan ne varsa bunu yakalayabilmek adına popüler kültür ürünlerinin, insanları cazibesine kaptıran bir yönü olduğundan bahsedilebilmektedir. Örnek metafor imgesi aşağıdaki gibidir:

Ö89: *Ben kendimden örnek vereceğim. Yeni çıkan ve çok konuşulan bir eşyayı sırf bu yüzden beğenmesem bile alıyorum.*

Tablo 3

İnsana Zarar Veren ve Aynı Kalıba Sokan Yönü ile Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
İnsana zarar veren ve aynı kalıba sokan	Dizginlenemeyen at (Ö3) Karadelik (Ö9) Sosyal medya (Ö10) İnsanları kendi gibi davranması önünde bir engel (Ö15) Çiftçi (Ö16) Kayboluş (Ö26) Sosyal medya esiri (Ö27) Tek bir renk (Ö38) Özentilik (Ö39) Karmaşa (Ö40) Dikkat çekme (Ö58) İnsanı yalnızlaştıran, ötekileştiren, karanlık içinde kalmış karanlık yalnız bir adam (Ö65) Yabancılaşma (Ö77) Klonlama (Ö79) Zorbalık (Ö80) Kabak (Ö82) Zararlı bir şey (Ö98) Bir papatyanın yaprakları (Ö106) Pahalı markalar (Ö107) Akım (Ö112) Deniz (Ö121) Kölelik (Ö123) Topluma ayak uydurma (Ö124) Kendini sisteme kaptırma (Ö124) Kültürel globalleşme (Ö129) Tehlike (130) İnsanların ortak benliği (Ö132) Yanılgı (134) Bir robot (Ö135) Modernlik (Ö136) Güncellik (Ö136) Toplu taşıma (Ö137) Sürü (Ö141) Koyunlar (Ö142, Ö145) Çöküş dönemindeki bir devlet (Ö143) Altın kafes (Ö148) Yapmacıklık (Ö8)	37	38

Popüler kültürün güncel olana sahip olmaya yönelik güçlü istek uyandıran bir yönünün olduğu bilinmektedir. Bu durumların öğretmen adayları da farkında olacaklar ki, en fazla ifade edilen metaforun "insana zarar veren ve aynı kalıba sokan" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Örnek metafor imgesi aşağıdaki gibidir:

Ö16: *Popüler kültür tarlaya bezelye eker, sonrasında buna uyan herkes bezelye tanesi gibi birbirine benzer.*

Tablo 4

Adanmışlık ve Koşulsuz Kabul Unsuru Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Adanmışlık ve koşulsuz kabul unsuru olarak popüler kültür	Trabzonspor (Ö6) Herkes tarafından alışılmış geleneklerimiz (Ö32) İddialı ve havalı olan şey (Ö101) Sorgulamadan bağlanma (Ö102) Herkes tarafından yapılan davranışlar (Ö133) Alışkanlık (Ö149)	6	6

Günümüzde özellikle gençlerin popüler olanı tercih ve takip etmek noktasında popüler olana adeta adanmışlık düzeyinde bir teslimiyet gösterdikleri durumlar da yaşanmaktadır. Bu durumun farkındalığına erişmiş olan öğretmen adaylarının da buna uygun metaforik imgelerinin olduğu ortadadır. Örnek metafor imgesi aşağıdaki gibidir:

Ö6: *Hayatımızı ve geleceğimizi ona adamışız.*

Tablo 5

Gelişim ve İlerleme Unsuru Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Gelişim ve ilerleme unsuru olarak popüler kültür	Dilimiz (Ö7) Kelebek (Ö14) Teknoloji (Ö59) Halkın benimsediği, yaygınlaşan, kitlesel bir kültür (Ö90) Sosyal medya (Ö94) Gündelik hayat (Ö125)	6	6

Popüler kültürün gelişen, değişen ve dönüşen bir yönü bulunmaktadır. Öğretmen adayları da bu durumun farkında olacaklar ki ifade ettikleri metaforlar, gelişimi ve ilerlemeyi işaret eder şekilde olmuştur. İfade edilen metaforlara ilişkin açıklamalardan birisi şu şekildedir:

Ö94: *Çığ gibi büyümektedir.*

Tablo 6

Geçici ve Değişken Bir Unsur Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Geçici ve değişken bir unsur olarak popüler kültür	Hızlı bir değişim (Ö13) Değişen alışkanlıklarımız ve isteklerimiz (Ö17) Moda (Ö34, Ö70, Ö96, Ö117) Değişim (Ö35, Ö60) Dere (Ö53, Ö105) Tebeşir (Ö55) Yeni pişmiş bir ekmek (Ö56) Bukalemun (Ö61, Ö110) İnsan yaşamı (Ö62) Aç bitir salam (Ö63) Fast food (Ö64) İnsanların birbirinden etkilenmesiyle ortaya çıkan ve herkesin yapmayı sürdürerek meydana getirdiği akım (Ö71) Zaman (Ö72) Lamba (Ö74) Anlık hevesler (Ö75) Teknoloji (Ö78) Sabun köpüğü (Ö81) Arkadaş (Ö84) Flash (Ö86) Hızlı tren (Ö88) Hızlı üretip hızlı tüketmeye bağlı olarak gelişen kültürel modernleşme (Ö93) Çocuk (Ö97) Sürekli değişen, canlı ve etkileşimli bir büyük şehir (Ö114) Balon (Ö118) Yemek (Ö126) Fabrika (Ö127) Havai fişek (Ö140)	27	33

Popüler kültür ve ona ait unsurların, doğası gereği geçici ve değişken bir yapısı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının en çok ifade ettikleri metaforların insana zarar veren ve aynı kalıba sokan kategorisinden sonra bu kategoride yer alması da popüler kültürün bu yapısının bilincinde olduklarını işaret eder niteliktedir. Örnek metafor imgesi aşağıdaki gibidir:

Ö74: *Lamba ilk takıldığı zaman güzel bir şekilde ışık veriyor ama zaman geçtikçe ışığı azalır ve patlar. Popüler kültür bence böyle.*

Tablo 7

Yayılma Etkisi Olan ve Çağa Uygun Bir Unsur Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Yayılma etkisi olan ve çağa uygun bir unsur olarak popüler kültür	Evrensel köleleşme (Ö11) Modernleşme (Ö19) Dünyada yayılmış kültür (Ö23) Örümcek ağı (Ö31) Reklam (Ö33) Moda (Ö43) Modernite (Ö47) Özenti (Ö48) İnternet (Ö54) Toplumsal modernleşme (Ö76) Günümüzde sosyal medya ile oluşmuş kültür (Ö92) Kötü haber (Ö115) Bulaşıcı hastalık (Ö119)	13	13

Popüler kültür ve ona ait olan her bir unsur bir şekilde toplum içinde yayılabilen bir yapıya sahiptir. Bu yayılma etkisini gösterebilmesi için de çağa ve çağın gerekliliklerine uygun bir yapı ortaya koyması gerekmektedir. Örnek metafor imgesi aşağıdaki gibidir:

Ö31: *Bir kavram önce küçük bir toplulukta ortaya çıkar. Daha sonra etki alanı genişleyerek birçok topluluğa yayılır. Popüler kültür de buna benzerdir.*

Tablo 8

Kapsamlılık ve Doyumsuzluk Unsuru Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Kapsamlılık ve doyumsuzluk unsuru olarak popüler kültür	Taklit etme alışkanlığı (Ö37) Nar (Ö50) Sürekli patlatılan kumbara (Ö57) Ortaokul (Ö66) Ağaç (Ö67) Açgözlülük (Ö104) Obez bir canavar (Ö111) Puzzle (Ö147)	8	8

Popüler kültür, aslında somut olarak göründüğünden çok daha fazlasını içinde barındıran ve bir ürün ya da durum olarak ortaya çıkana kadar pek çok farklı kaynaktan beslenen bir yapıya sahiptir. Öğretmen adaylarından bir tanesinin ifadesi şu şekildedir:

Ö111: *Doymak bilmeyen, bir türlü durmak bilmeyen bir kavramdır.*

Tablo 9

Reddedilen Bir Unsur Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Reddedilen bir unsur olarak popüler kültür	Antarktika (Ö68)	1	1

Popüler kültüre ait unsurları her birey kabul etmek durumunda olmadığı gibi ondan etkilenmek durumunda da değildir. Katılımcılardan bir tanesi bu durumu destekler nitelikte popüler kültüre ilişkin unsurların dikkate alınmaması durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö68: *Bilirsin ama gitmezsin.*

Tablo 10

Yönlendirilen ve Belirlenen Bir Unsur Olarak Popüler Kültüre İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategori	Metaforlar	Frekans	
		Metafor	Öğrenci
Yönlendirilen ve belirlenen bir unsur olarak popüler kültür	Kuklayı oynatan ipler (Ö44) İnternet (Ö51) Bir sonbahar yaprağı (Ö85) Lüks yaşam (Ö99) Koyun sürüsü gibi çobanın peşinden gitmek (Ö100) İdeoloji (Ö103) Teknolojinin hâkimiyeti (Ö113) Sosyal medya (Ö122, Ö144) Yelkenli gemi (Ö138) Kapitalizm (Ö151)	10	11

Popüler kültürün belli kesimler tarafından şekillendirildiği ve gücü elinde tutan bu kesimin popüler kültür unsurlarına bir rota belirlediği bilinmektedir. Popüler kültürün bu yapısına ait metaforik imgelerden bir kısmı şu şekilde ifade edilmektedir:

Ö151: *Bence popüler kültür kâr amacı gütmek için belirli medya ve kesimler tarafından toplumlara empoze edilmektedir. Bunun sonucunda insanlar üzerinden para kazanmak amaçlanmıştır ve gün geçtikçe daha da çok artmaktadır. Kendi düşünceme göre popüler kültür; medeniyet, modern, lüks kavramları altında eğitim seviyesi ve ekonomik seviyesi düşük toplumları bir pazar olarak görmektedir.*

Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilere Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu kısmında ise görüşme formlarından elde edilen verilerin betimsel analizi gerçekleştirilmiş ve veriler sunulmuştur. Yedi soruya ilişkin yedi kategori oluşturulmuş ve cevaplar buna göre değerlendirilmiştir.

Popüler kültüre ilişkin görüşler

Bu kategoride yer alan açıklamalar, popüler kültürün gençlerin değerleri davranışları ve düşünceleri üzerinde etkisi olduğu, daha çok gençleri etkilediği, onları boş işlere ve bilimsellikten uzak alanlara yönlendirdiği, bunu da sosyal medya ile yaptığı yönünde olmuştur. Kişileri kendi kültüründen uzaklaştırıp dışlanma duygusu ile hareket etmek durumunda bıraktığı, yapay gündem ile suni bir moda yaratıldığı, yaşam stili ve modayı etkilediği, değişiminin çok olduğu, kapitalizme, dipsiz kuyuya benzetildiği, özentilik olduğu, kişileri mağdur ettiği, medya tarafından aktarıldığı, toplumu manipüle ettiği, kültürümüzü erittiği ve millî kimliğimizi de zedelediği vurgulanmıştır. Yine de toplumun anlaşılması ve analiz edilmesinde, ortak bir dil oluşmasında, toplumsal bağları kuvvetlendirmede ve toplumun devamlılığını sağlamada etkili olduğu ifade edilmiştir. Tüm öğrencilerin birbirinden farklı farklı fikirleri öne sürmesine karşılık popüler kültürün ve etkilerinin bilincinde oldukları ve bu kavrama ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda öğretmen adaylarının sunmuş olduğu görüşlerden bir tanesi aşağıdaki gibidir:

Ö3: *…aslında bana göre kişinin kendi zevklerini, kendi düşüncelerini bir kenara bırakıp toplumda kabul edilen ve yaygın hale gelmiş olgulardır. Özgün düşünce ve eylemde bulunmamasıdır. Popüler kültür yavaş yavaş insanı kendi kültüründen uzaklaştırır. ...toplumda dışlanma duygusu olmasın diye de çoğunlukla cazip hâle gelmiştir.*

Popüler kültürün toplum alışkanlıklarına olan etkileri boyutunda eleştiriler

Popüler kültürün toplum alışkanlıkları üzerinde nasıl etkileri olduğu sorulduğunda öğrencilerin hepsinin olumsuz yönlere işaret ettikleri görülmüştür. Bu anlamda popüler kültürün insanların düşünce tarzları, tüketim alışkanlıkları ve davranışları, hayat tarzları, alışkanlıkları, sorumlulukları, konuşmaları, giyimleri üzerinde büyük bir etkisi olduğu vurgulanmıştır. Popüler kültürün bir alışveriş ve tüketim çılgınlığına, kuşaklar arası çatışmaya, özenmeye, şuursuzca harcamaya,

batı özentisine, bir ürüne ulaşamayınca üzülmeye, kendi kültürümüze burun kıvırmaya, trendlere ayak uydurmaya, popüler kültürün kölesi olmaya sebebiyet verdiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda alışkanlıkları körelttiği ve ortak bir dil oluşturabildiği de ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Ö8: *...bayramlarımız kültürümüzün birer parçası olmasına rağmen bunları hiçe sayıp bizim etkinliğimiz, bayramımız, özel günümüz olmamasına rağmen Cadılar Bayramı, Noel gibi Avrupai etkinlikleri kendine pay biçip bunları kutlaması ama bizim kültürümüze gelince bunlara burun kıvırması ile sonuçlanabiliyor.*

Popüler kültürün toplum üzerindeki olumsuz etkilerinden korunabilmek için neler yapılabileceğine ilişkin görüşler

Bu kategoride, öğretmen adayları, toplumsal farkındalık, alternatif içeriklerin teşviki, toplumsal iletişim ve tartışma, izleme ve tüketim alışkanlıklarının bilinçli yönetimi, örnek rol modellerin desteklenmesi, araştırarak ve okuyarak, bilinçli hareket edilmesi, sosyal medyanın denetim altına alınması, dezenformasyonun önüne geçilmesi, millî kültürümüze ilişkin materyallerin yaygınlaştırılması, okullardaki dersler aracılığıyla hareket edilmesi gibi durumları vurgulamışlardır. Aynı zamanda değişimin kontrol altında tutulması, kültür şokuna engel olunması, popüler kültüre dair herkesin bilgilendirilmesi, devlet denetlemesi, ebeveynlerin çocuk yetiştirmede dikkatli olması, sosyal medyadan uzak kalınması, popüler kültürün olumlu yanlarının alınması ve en doğru şekilde kullanılması da yine öğretmen adaylarının önerileri arasındadır. Popüler kültürün etkileri konusunda daha fazla farkındalık kazanılması, medya okuryazarlığı eğitimleri verilmesi, okullarda kültür konusunda daha fazla durulması ve kültürün yeni nesillere daha iyiaktarılması, devlet düzenlemesi de yine yapılan önerilerdir. İfadelerden bir tanesi şu şekildedir:

Ö14: *Medya okuryazarlığı burada benim aklıma gelen ilk önemli nokta oluyor. Çünkü medya, popüler kültürün yayılmasında en önemli ortam hâlinde. Eğer bu ortamdaki mesajları doğru okumayı öğretir, bilinçli kullanıcılar yetiştirir ve bu kullanıcıların aslında bireysel varoluşlarında kendi özlerini bulma yolculuklarını destekleyebilirsek; sırf kendilerini kanıtlama amacıyla popüler kültürü, sorgulamadan tüketme telaşından uzakta tutabileceğimizi düşünüyorum.*

Popüler kültürün öğrencilerin şahsi hayatı üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler

Öğretmen adaylarına popüler kültürün kendi hayatları üzerinde nasıl etkileri olduğu sorulduğunda adayların neredeyse tamamının popüler kültürden olumsuz şekillerde etkilendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Popüler kültürün olumsuz etkilerini en aza indirmeye çalışan öğrencilerin olduğu, bu öğrencilerin de rağbet görenbir ürünü çok fazla alma isteği duymak gibi durumları işaret ettikleri buna telefon, mont gibi ürünleri örnek verdikleri görülmektedir. Yine popüler olan bir dizinin izlenmesi, şahsi hayattaki çok şeyi değiştirmesi ve etkilemesi, farklılıkları nedeniyle sorun yaşanıyor olması, kişinin kendini popüler kültür ürünleri noktasında durduramaması, kaçınmaya çalışılması ve bazen de bunun mümkün olmaması yönü ile kişilerin hayatına zarar verdiği ifade edilmiştir. Popüler kültürün birçok öğretmen adayının şahsi hayatını olumsuz, kötü yönde etkilediğini ve kendisine zarar verdiğini ve utanç verici geldiğini ifade etmesine karşın, büyük bir kesimin de popüler kültürün şahsi hayatları üzerinde ciddi bir etkisi olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Yapılan açıklamalardan bir tanesi şu şekildedir:

Ö13: *Elimden geldiğince birçok konuda popüler kültürün bize sunduğu tekdüze şeylerden kaçınmaya çalışırım ancak bazen yeterince gerçekleşmiyor. Ne yaparsam yapayım popüler kültürün bize sunduğu şeylere ben de katkı sağlıyorum. Etrafımdaki herkesin isteyerek veya istemeyerek yaptığı gibi…*

Popüler kültürün ortaokul öğrencilerinin hayatını nasıl etkilediğine ilişkin görüşler

Öğretmen adayları popüler kültürün, ortaokul öğrencilerinin kimlik oluşturma sürecinde etkili olduğundan bahsederek gençlerin değerleri, giyim tarzları, dil kullanımı, davranışları, kimlikleri, zevkleri, görüntüleri ve imajları üzerinde de etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin içinde bulundukları ergenlik döneminin de bu etkilenme biçimleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dışlanma kaygısı ile hareket ederek popüler kültürden olumsuz etkilendikleri de anlaşılmaktadır. Öğrencilerin davranış ve taklit yönünden değişimler gösterdikleri, popüler kültürün yeni bir kölesi olma yolunda ilerledikleri de anlaşılmaktadır. Öğrencilerin birbirinden etkilendikleri ve manevi yönden bu etkilerin izlerinin görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu etkilerin daha

çok 7. ve 8. sınıflarda görüldüğü yine öğretmen adaylarının ifadeleriyle ortaya konulmaktadır. Küçük yaşta olan öğrencilerin gerekli bilince sahip olmadıkları için daha fazla etkilendikleri, popüler kültürün onları toplumdan uzak bir bilince taşıdığı ve ait olduğu yerden istemeden de olsa uzaklaşan ve yabancılaşan bir nesil olduğu öğretmen adaylarının ifadelerinden anlaşılmaktadır. Her ortaokul öğrencisinin dijital yurttaş olmamasının olumsuz yönde etkilenebilmeleri adına bir neden olarak işaret edildiği görülmektedir. Dahası belirli bir dizi, film, müzik türü veya video oyunu gibi popüler kültür ögelerinin öğrenciler arasında ortak noktalar oluşturabildiğine ilişkin vurgular, öğretmen adaylarının popüler kültürün ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerine ilişkin önemli bulgular olduğundan bahsedilebilir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bir tanesi aşağıdaki gibidir:

Ö2: *Popüler kültürün ortaokul öğrencileri için olumlu yönlerinden çok olumsuz olduğunu düşünüyorum. ...Geçen gördüğüm bir videoda, ortaokul öğrencileri arasında eskiden de var olan ama son bir yılda çok fazla yayılan bir oyun gördüm. 'Kanlı para' diye bir oyun oynuyorlar ve bu çok fazla yayılmış durumdaydı. Ellerine parayla sert bir şekilde vuruyorlar, bu onların canını acıtmasına rağmen oynuyorlar. Bu alanda bir şeyler yapılması ve öğrencilerine gördükleri her şeyi örnek almaması gerektiğini onlara aşılamak gerekiyor.*

Kitle iletişim araçlarının popüler kültürün topluma aktarılması üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler

Öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarının popüler kültürün şekillenmesinde ve etkilenmesinde önemli bir role sahip olduğu, bilgilerin hızlı yayılması, toplumun ruh hâli, düşünce ve yaşam tarzları, homojen bir kültür oluşturulması üzerinde de etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Kitle iletişim araçlarının, belirli bir kültürün, eğilimlerin, fikirlerin ve değerlerin yayılmasını ve popülerlik kazanmasını kolaylaştırdığı, bu anlamda en büyük etkinin de medyaya ait olduğu görülmektedir. Özellikle TikTok, Instagram gibi sosyal medya hesapları, popüler kültürün tüketim çılgınlığı furyasını meydana getirmesinde ve bunun muazzam oranda artmasında en önemli etken olarak görülmektedir. İletişim araçlarının popüler kültür aktarımında olmazsa olmaz olarak görüldüğü, burada en büyük rolün televizyona ait olduğu, sosyal medya fenomenlerinin de bir noktada önemli bir rolü olduğu ifade edilmektedir. Medya kanalları, sosyal medya platformları, televizyon, radyo, film, müzik ve diğer dijital içerik üretimleri gibi çeşitli yerlerin bu noktada rolleri olduğu, medyaların da

başka şirketler tarafından fonlanarak insanları sadece para kazanmada araç olarak gördükleri ifadeler arasında yer almaktadır. Kitle iletişim araçlarının günümüzde popüler kültürün toplumdan beslenmesi ve toplumu beslemesi için en önemli araç olarak görüldüğü, sosyal medya üzerinden yaygınlaştığı, insanların dijital âlemlerde kaybolduğu, çeşitliliğin azalabildiği ve kültürel farklılıkların göz ardı edilebildiği de vurgulananlar arasındadır. İfadelerden bir tanesi aşağıdaki gibidir:

Ö7: *Popüler kültürün aktarımının tamamıyla kitle iletişim araçları tarafından sağlandığını düşünüyorum. 20. yy.da sinema ve televizyon yoluyla aktarılan popüler kültür, günümüzde internet ve akıllı cihazlar yoluyla aktarılıyor. Kitle iletişim araçları bu bakımdan kültürleri birbirine bağlayan bir tür medeniyet yolu görevi görüyor denilebilir.*

Öğrencilerin popüler kültürün etkilerinden en güzel şekilde faydalanabilmesi için bir öğretmen adayı olarak neler yapılabileceğine ilişkin görüşler

Bu kategoride, medya okuryazarlığı eğitimi, bağlam içinde değerlendirme, yaratıcı projeler, çeşitlilik teşviki, olumlu rol modellerin vurgulanması, derslere güncel şeyler katılması, öğrencilerin düşüncelerinin alınması, kötü yönlerin farkına varıp bunlardan uzak durularak sadece iyi yönlerin alınması gerektiği, kimse için fikirlerin değiştirilmemesi, kendi zevklerinden taviz verilmemesi gibi ifadeler vurgulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilere millî bir bilince sahip olmaları ve sorumluluk sahibi bir vatandaş olmaları için konuşmalar yapılması, popüler kültürün yapay gündemlerinin ne gibi sonuçları olduğunun anlatılması, iyi yönlerin ve sınırların belirtilmesi, millî kültüre ait videolar, afişler, posterler sunulması, anılar ya da hikâyeler anlatılması, materyaller getirilmesi, popüler kültürün gücünün yine popüler kültüre karşı kullanılması, basit ama etkili iletişim yolunun tercih edilmesi, derslerde popülaritenin etkilerinden faydalanılması, uygulamalı ve sözlü şekilde anlatmanın tercih edilmesi de yine vurgulananlar arasındadır. Popüler kültürden etkilenen ve olumsuz örnek teşkil eden durumların somut şekilde öğrencilere gösterilmesi, israfın ve ihtiyacın ne olduğunun öğretilmesi, popüler kültürün etkilerinden nasıl korunulabilineceğinden bahsedilmesi, öğrencilere örnek olunması, ilgilerinin sağlıklı bir yöneçevrilmesi, popüler kültür adı altında kendi benliklerinin yok olmasının önlenebileceğinin anlatılması, popüler kültür içeriklerinin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesine yardımcı olunması, öğrencilerin kendi yaratıcı içeriklerini oluşturma ve paylaşma konusunda cesaretlendirilmesinin sağlanmaya çalışılması gibi vurgular da yine

öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. Bunlara ek olarak öğretmenin ve öğrencinin süreçte aktif şekilde rol alması, popüler kültürün öğrencileri olumlu etkileyebileceği durumların analiz edilip toplum dinamikleri ile popüler kültürün dinamiklerinin sentezlenmesi de yine öğretmen adaylarının vurgularındandır. Yapılan açıklamalardan bir tanesi aşağıdaki gibidir:

Ö9: *Popüler kültürün kölesi olan kişilerin ve toplumların sonucunda ne gibi zararlar gördüklerini somut bir şekilde göstererek bilinçlendirmeye çalışırım. Popüler kültüre ayak uydurmanın değil, ondan bağımsız yaşamanın havalı olduğunu anlatırım.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerine bu konularda rehberlik edebilecek olan öğretmen adaylarının, popüler kültür konusundaki bilinç ve farkındalık durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Metafor formlarından elde edilen veriler, kategorilere göre analiz edildiğinde birbirinden farklı kategorilerde yer alan metaforlara ulaşılmıştır. Bu kategorilerden ilki, esaret ve bağımlılık unsuru olarak popüler kültür olmuştur. Bu kategoride yer alan metaforlar popüler kültürün kişileri esaret altına alan ve kendisine bağlayan bir yönü olduğunu vurgular mahiyette olmuştur. Bunlardan en çok ifade edilen metafor ise kölelik olmuştur. Bu kategoride yer alan tüm ifadeler, öğretmen adaylarının popüler kültürün insanları kendine bağlayan yönünün farkında olduklarını göstermektedir. Bu durum bu bireylerin öğretmen olduklarında popüler kültürün esaret ve bağımlılık rolüne ilişkin öğrencilerini bilinçlendirebileceklerini düşündürmektedir. Çalışmamızdan böyle bir kategoriye ulaşılmış olması popüler kültür unsurlarının insanları esir alan yönünün yıllar içinde değişmediğini gözler önüne sermektedir. Nitekim Özkan (2006) ve İçen (2020) çalışmalarında popüler kültür unsurlarının insanları esir alan yönüne vurgu yapmış, çalışmamız da bu durumun hâlâ sürdüğünü gösterir nitelikte veriler sunmaktadır.

Bir diğer kategori olan özenti ve öykünme unsuru olarak popüler kültüre ilişkin metaforlardan en sık tekrar edilenler ise özentilik ve koyun sürüsü olmuştur. Bu ifadelerin açıklamalarına bakıldığında ise popüler kültürün insanların birbirine özenmesi ve birbirini bir şekilde takip etmeleri ile sesini daha geniş çevrelere duyurduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, popüler kültürün özenti ile daha geniş bir çevrede yayıldığının farkında olmaları sayesinde öğretmenlik hayatında bu durumun karşısında gerekli tedbirleri alarak öğrencilerine siper olabileceklerini göstermektedir. Çalışmamızdan elde edilen verileri destekler

biçimde Mutlu (2021) çalışmasında popüler kültürün yayılmasının insanların birbirine özenmesi ile mümkün olduğunu vurgulamakta, Uydur (2019) ise popüler kültürün insanları tüketmeye teşvik edebilmek için kendisine bir özenti-özenme zemini oluşturmayı amaçladığını vurgulayarak çalışmamızdan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen bir diğer kategori, insana zarar veren ve aynı kalıba sokan kategorisidir. Bu kategoride en fazla ifade edilen metafor ise koyun sürüsü olmuştur. Tüm çalışma boyutunda en çok ifade edilen metaforun bu kategoride yer aldığından hareketle öğretmen adaylarının popüler kültürün insanlara zarar veren ve onları aynı kalıba sokan bir yapısı olduğunun farkında oldukları ifade edilebilir. Nitekim Chowdhury (2014) çalışmasında popüler kültürün ortak özellikleri ile insan yaşamını hem yansıtan hem de etkileyen yönünü vurgulamış, modern dünyanın küresel bir köye dönüştürüldüğünü ifade etmiştir. Bu bulgu, bu çalışmadan elde edilen öğretmen adaylarının ifadelerini destekler mahiyettedir. Dolayısıyla popüler kültüre ilişkin böyle bir bilinç durumunda olan bireylerin öğretmenlik hayatında öğrencileri de bu olumsuz etkilere karşı aydınlatabilecekleri düşünülebilir.

Adanmışlık ve koşulsuz kabul unsuru olarak popüler kültür, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda oluşan dördüncü kategoridir. Bu kategoride yer alan metaforlar popüler kültüre ait unsurların koşulsuzca kabul edilen yönüne vurgu yapar niteliktedir. Akar (2009) üretim araçlarını ellerinde bulunduranlar tarafından sunulan yaşam tarzlarının neredeyse hiç sorgulanmadan kabul edildiğini ortaya koyarak ilgili bulgumuza destek vermektedir. Sakallı'nın (2014) çalışmasında ise çalışmamızdan elde edilen bulguya karşılık popüler kültürün halkın sevdiğinden ziyade halka kabul ettirilmeye çalışılan bir olgu olduğu şeklinde bir ifade yer almaktadır. Nitekim popüler kültürün kişisel tercihler ya da dayatmalar ile halk arasında kendine bir yer edindiği aşikârdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının meslek hayatında popüler kültüre ilişkin bir adanmışlığı ve koşulsuz kabulü olan öğrencilerini saptayarak onlara bu durumun bilincinde yaklaşacakları düşünülmektedir.

Gelişim ve ilerleme unsuru olarak popüler kültür kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin açıklamalar, popüler kültürün gelişimi de beraberinde getirdiğini ve bir ilerleme unsuru olduğunu ortaya koyar mahiyettedir. Çalışmamızdan elde edilen bulguyu destekler nitelikte Algül (2021) popüler kültürde sürekli bir değişim olduğunu, Şimşek (2010) popüler kültürün popülerliğini korumak ve

tüketiciye yeniyi sunmak adına sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular ile benzer şekilde çalışmamızdan elde edilen bulgular da öğretmen adaylarının, öğretmenlik yaşantılarının her döneminde farklı bir unsur ile popüler kültür ögesi olarak karşılaşabileceklerinin bilincinde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerini her defasında yeni bir duruma adapte olmaya çalışırken bulansöz konusu öğretmenlerin, bu duruma karşı gerekli duruşu sergilemeleri de öğretmenlik yaşantılarında kolaylık sağlayabilecektir.

Geçici ve değişken bir unsur olarak popüler kültür kategorisinde yer alan tüm metaforik imgeler, popüler kültüre ait her şeyin geçici olup, yerini her defasında yenisine bıraktığını ifade eder.Nitekim bu kategori, en çok metaforun ifade edildiği ikinci kategori olmuştur. En fazla ifade edilen metaforun ise moda, değişim, dere ve bukalemun ifadelerinde yer aldığı görülmektedir. Karaduman (2017) popüler kültürün gelip geçici gündelik bir hayat kültürü olduğunu vurgulayarak çalışmamızdan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Popüler kültüre ait unsurların geçici ve değişken yapısının farkında olan öğretmen adaylarının, öğretmenlikleri sürecinde de bu durumu bilerek davranabileceklerdir. Ayrıca, öğrencilere zarar veren popüler kültür unsurlarının ömür boyu sürecek bir etkisinin olmayacağını bilmeleri de mümkün olabilecektir.

Yedinci kategori ise çağa uygun ve yayılma etkisi olan bir unsur olarak popüler kültür kategorisidir. Şahin (2005) çalışmasında popüler kültürün yayılan yönüne vurgu yaparak çalışmamıza destek sağlamaktadır. Bu kategoride pek çok öğrenci tarafından pek çok farklı metafor ifade edilmesi, popüler kültürün toplum içinde yayılabilmesi için çağa da uygunluk göstermesi gerekliliğinin bilincinde olunduğunu gösterir. Bu kategoride metafor geliştiren bireylerin, popüler kültüre ait her şeyin çağa uygunluk göstermekle ne kadar hızlı yayılabileceğini bildikleri anlaşılmaktadır. Bu anlamda popüler kültürün yayılma hızı ve biçimini göz önünde bulundurarak öğrencilerini yönlendirebilecekleri düşünülmektedir.

Kapsamlılık ve doyumsuzluk unsuru olarak popüler kültür kategorisinde popüler kültürün hiçbir zaman tamamlanmayan ve göründüğünden daha geniş kapsama sahip olan yapısından bahsedilebilmektedir. Sucu-Yazar (2020) popüler kültürün genç kitlenin doyumsuz bir tüketim eylemine yönelmesine neden olduğunu vurgulayarak çalışmamızdan elde edilen bulguya destek vermektedir. Bu durum, bu bireylerin öğretmenlik yaşantıları boyunca popüler kültüre ve ona ait her şeye bu bilinçle yaklaşarak görünenin ardındaki değişkenleri de analiz

edebilmelerine imkân sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin de negatif etkilere maruz kalmasının önüne geçilebilmesi mümkün olacaktır.

Popüler kültürün her zaman sorgusuzca itaat edilen bir unsur olduğunu ifade etmek doğru bir yaklaşım değildir. Bu anlamda popüler kültüre her zaman uyum sağlanmasının ve onun kabul edilen bir unsur olarak görülmesinin söz konusu olmadığı da vurgulanmıştır. Yönlendirilen ve belirlenen bir unsur olarak popüler kültür kategorisinin ortaya çıkması çalışma açısından son derece kıymetli bulunmuştur. Çünkü popüler kültür ve ona ait unsurlar, belli kişiler ve kesimler tarafından belirlenen ve kitlelerin uyum sağlaması ve kabul etmesi istenen unsurlardır. Nitekim bu kategoride en sık tekrar eden metafor; sosyal medya olmuştur. Öğretmen adaylarının ortaya koymuş oldukları açıklamalar ise popüler kültürün yönlendirilen ve belirlenen yönünün farkında olduklarını kanıtlar mahiyettedir. Elde edilen verilere dayanarak öğretmen adaylarının popüler kültürün topluma dayatılan yönünün farkında oldukları ve öğrencilerini de bu bilinç ve farkındalıkla doğru yönlendirebilecekleri düşünülmektedir. Deschamps (2002) çalışmasında popüler kültürün, karmaşık tabakalaşma ve hiyerarşi sistemleri ile kendi başına güçlü bir kültür yarattığını ve insanların "abartıya" ayak uydurmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu durum çalışmamızdan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Görüşme sorularına verilen cevaplar da öğretmen adaylarının popüler kültür ve etkilerinin bilincinde olduklarını ve bu kavrama ilişkin farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Bu veriler, öğretmen adaylarının metaforik imgelerinden elde edilen sonuçları doğrular niteliktedir. Öğretmen adaylarının popüler kültüre ilişkin görüşlerine bakıldığında popüler kültüre ilişkin pek çok farklı fikre sahip olmakla birlikte onun ne olduğu ve getirileri hakkında genel geçer bir fikirleri olduğu görülmektedir. Popüler kültürün kişilerin hayatını etkileyen yönüne ilişkin vurgular yapan öğretmen adaylarının yine popüler kültüre ilişkin farkındalıklarının olduğu da görülmektedir. Popüler kültürün toplum alışkanlıklarına olan etkileri hakkında öğretmen adaylarının tamamı olumsuz noktalara işaret ederek bunun toplumun alışkanlıklarını genel olarak olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, popüler kültürün olumsuz etkilerinin farkında olan bireylerin bu etkilere karşı öğrencilerini koruyabileceklerini de düşündürmektedir. Popüler kültürün toplum üzerindeki olumsuz etkilerinden korunabilmek için neler yapılabileceğine ilişkin öğretmen adayları pek çok farklı fikir ileri sürmüşlerdir. Bunlar popüler kültürün etkileri konusunda daha fazla

farkındalık kazanılması, medya okuryazarlığı eğitimleri verilmesi, okullarda kültür konusunun üzerinde daha fazla durulması ve kültürün yeni nesillere daha iyiyanısıtılması/gösterilmesi, devlet düzenlemesi yapılması gibi önerilerdir. Yapılan önerilerin hepsi bir arada değerlendirildiğinde, son derece gerçekçi ve popüler kültürün olumsuz etkilerinden toplumu koruyabilecek öneriler yapıldığı görülmektedir. Özgan ve Karadağ (2009) çalışmalarında popüler kültürün olumsuz etkilerinden korunmak adına öğretmen eğitimine önem verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Nitekim çalışmamızda öğretmen adayları bir öğretmeni donanımlı kılacak pek çok özelliğe değinmişlerdir. Popüler kültürün öğrencilerin şahsi hayatı üzerinde nasıl etkileri olduğuna ilişkin pek çok açıklama yapılmıştır. Bu açıklamalardan bir kısmı bu etkilerin farkında olunup gerekli tedbirlerin alınabildiği yönünde olurken bir kısmı da bu etkilerin farkında olunup yine de bunlara karşı bir savunma mekanizması geliştirilemediği yönündedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının tamamının bu konuda bilinçli oldukları ifade edilememektedir. Öğretmen adayları popüler kültürün müzik, giyim alışveriş gibi alanlarda kendilerini etkilediğini ifade etmektedir. Cheung'un (2001) çalışmasında da belirttiği popüler kültürün dünya çapında gençlerin tutumları ve yaşamları üzerinde etkili olduğu ifadesi çalışmamızdan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Popüler kültürün ortaokul öğrencilerinin hayatını nasıl etkilediğine ilişkin görüşlere, öğretmen adaylarının hitap edecekleri kitlenin nasıl bir etki altında olduklarının farkında olup olmadıklarını saptayabilmek için başvurulmuştur. Bireylerin tamamı olumsuz etkileri işaret etmişlerdir. Özgan vd. (2014) çalışmalarında popüler kültürün öğrenci davranışlarında olumsuz pek çok etki oluşturduğunu ortaya koyarak çalışmamızdan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Çalışmamızda öğretmen adaylarının da bu konuda farkındalığa sahip oldukları saptanmış ve öğrencilerine karşı bilinçli yaklaşımlar içinde olabileceklerini ortaya koymuşlardır.

Kitle iletişim araçlarının, popüler kültürün topluma aktarılması üzerinde son derece önemli bir payı vardır. Yapılan görüşmelerde ise öğretmen adaylarının bu konudaki etkilerin farkında ve bilincinde oldukları görülmektedir. Nitekim öğretmen adayları, medya, televizyon, sosyal medya, film, müzik, diğer dijital içerik üretimleri ve radyo gibi araçların popüler kültürün topluma aktarılmasındaki rolüne değinmişlerdir. Bu bulgu Gulnora Mambetaliyevna'nın (2024) çalışmasında televizyon şovları, sosyal medya, filmler, müzik ve video

oyunları gibi araçların yaygın olarak bulunması ve tüketilmesinin gençleri sürekli kültürel etkilere maruz bıraktığını ve bu durumun zamanla tutum, değer, inanç ve davranışları önemli ölçüde etkilediğini ortaya koyması yönüyle desteklenmektedir. Dolayısıyla popüler kültürün topluma aktarılmasında kitle iletişim araçlarının önemli bir rolü olduğuna ilişkin bu çalışmalardan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarına öğrencilerin popüler kültürün etkilerinden en güzel şekilde faydalanabilmesi için bir öğretmen adayı olarak neler yapabilecekleri sorulduğunda verilen tüm cevapların öğretmen adaylarının son derece bilinçli olduklarını ortaya koyar mahiyette olduğu görülmüştür. Bu anlamda yapılan tüm açıklamalar, popüler kültürün teyakkuzu altında yaşandığının bilincinde olunduğunu göstermektedir. Örneğin medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler olmuştur. Bu anlamda Jubas'ın (2023) popüler kültürü derslere dâhil etmenin eleştirel medya okuryazarlığını geliştirmeye yardımcı olabileceğini de ortaya koymuş olması bu anlamda çift yönlü bir oluşturulabileceğini de göstermektedir. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında da öğrencilerini popüler kültür ve onun etkilerine karşı koruyabileceklerini düşündürmektedir. Ancak verilen cevaplardan bir kısmı öğretmen adaylarının kendilerinin dahi zaman zaman popüler kültürün olumsuz etkileri karşısında savunmasız kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle gelecek nesillere şekil verecek ve onlara hayatı öğretecek olan öğretmen adaylarına hizmet öncesinde nitelikli bir popüler kültür eğitimi verilmesi son derece önemlidir. Popüler kültürün olumsuz etkilerine ilişkin bir farkındalık ortaya çıkarılması adına Eğitim Fakültelerinde özellikle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarında popüler kültüre ilişkin derslerin okutulması gereklidir. Eğitim Fakültelerinde popüler kültür ve etkilerine ilişkin farkındalık çalıştayları yapılarak öğrencilerin bu çalıştaylara katılımı sağlanabilir. Lisans öğrencilerinin popüler kültür konusuna ilişkin ortaokullarda farkındalığı artırmaya yönelik projeler hazırlamaları ve yürütmeleri teşvik edilebilir. Bu sayede hem lisans öğrencilerinin bilgilerinin pekişmesi sağlanırken hem de ortaokul düzeyinde bir bilinç ve farkındalık uyandırılması mümkün olabilir.

Extended Summary

Introduction

It is known that popular culture, which distances society from reality and thinking, causes social values and structure to change by being effective in areas such as education, science, daily life, and production (Öztürk Çopur et al., 2020). The desire not to be deprived of widely adopted things is also one of the main reasons why popular culture elements surround all these areas (Bahçecioğlu, 2023). Although popular culture elements are internalized very quickly, they give way to new elements and boredom after a while due to the understanding of entertainment and pleasure (Bahçecioğlu, 2023). Considering that getting bored with the old and searching for the new is the most important source that popular culture feeds on, it can be said that this situation will keep a constant movement and the consumption instinct alive (Akar, 2009). As long as the consumption instinct is alive, it will be possible for popular culture and all its elements to maintain their vitality. Indeed, the creators of popular culture products also want the public to find their products attractive and distinctive (Yavuz, 2006). Considering that everything that is attractive and distinctive will stimulate the consumption instinct of the society, it can be said that everything of this nature is considered important by the creators of popular culture products.

Methodology

In this study, data collection through metaphors and interview techniques were used. Thanks to the data collection technique through metaphors, which is suitable for use in many different branches of science, it is easy to collect similarities and differences under certain thematic headings, and a very rich and solid picture emerges about the event, subject, phenomenon and situation in which the metaphors are addressed (Yıldırım & Şimşek, 2021). Interviews were also conducted in order to reveal whether the collected data support each other in a two-way manner and whether the data obtained through metaphors is also supported by the interviews. The interview technique has emerged as an effective data collection technique in many social science fields in the last quarter of the twentieth century (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this sense, it is possible to obtain data by conducting a question-answer process in order to obtain in-depth information from the interviewed person or persons.

In this study, teacher candidates studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the Social Studies Teaching Department at one of the universities in the Black Sea Region were reached. Participation was provided from all grades. The metaphor form was delivered to all students and a total of 151 students filled out the form. The interview form was delivered to 16 students and all of these students filled out the form. When selecting these students, attention was paid to the fact that their academic success levels were different from each other. In this sense, an attempt was made to collect data with the interview form in order to support the data to be obtained from the metaphor form.

In this study, the popular culture metaphor form was used to collect the metaphorical expressions of the teacher candidates and their justifications. At the same time, the necessary questions were included to conduct a comprehensive interview in order to express the effects of popular culture on themselves and society. Both forms are original forms prepared by the researcher.

Data were collected in the fall semester of the 2023-2024 academic year. First, the metaphor form was sent to all students at each grade level, then an evaluation was made according to the academic success of the students studying in the Social Studies Teaching Department from their grade point average lists, and two students with the lowest and highest academic success from each grade level, a total of 16 students, were reached and asked to respond to the interview form. Students were informed about how to fill out the form, but no guidance was given. The data obtained from the metaphor form was processed in accordance with the metaphor analysis stages determined by Saban (2009).

Findings

In this study, it was tried to reveal the consciousness and awareness of teacher candidates who can guide their students on these issues, about popular culture. When the data obtained from the metaphor forms were analyzed according to the categories, a total of 10 different categories of metaphors were reached. These categories are popular culture as an element of captivity and dependency, popular culture as an element of imitation and emulation, popular culture with its aspect that harms people and puts them in the same mold, popular culture as an element of devotion and unconditional acceptance, popular culture as an element of development and progress, popular culture as a temporary and variable element, popular culture as an element that has a spreading effect and is suitable for the age,

popular culture as an element of comprehensiveness and insatiability, popular culture as a rejected element and popular culture as a directed and determined element. The data obtained from the interview data constituted the categories of opinions on popular culture, criticisms on the effects of popular culture on social habits, opinions on what can be done to protect against the negative effects of popular culture on society, opinions on the effects of popular culture on students' personal lives, opinions on how popular culture affects the lives of secondary school students, opinions on the effects of mass media on the transfer of popular culture to society, opinions on what can be done as a prospective teacher so that students can benefit from the effects of popular culture in the best way possible.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The data obtained suggests that teacher candidates can protect their students against popular culture and its effects in their professional lives. However, some of the answers given reveal that even teacher candidates themselves are sometimes defenseless against the negative effects of popular culture. For this reason, it is extremely important that teacher candidates who will shape future generations and teach them about life are provided with a qualified popular culture education before their service. This course should be taught in the Faculties of Education, especially in the Social Studies Teaching programs.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Etik Kurul Onay Tarihi: 24.11.2023 ve Belge Numarası: 2023-925

Finansman: "Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır"

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma konusunda yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

Akar, H. (2009). Popüler kültür ve moda. *Erciyes İletişim, 1*(1), 198-206.

Algül, A. (2019). Popüler kültür ve popüler edebiyat. *European Journal of Educational and Social Sciences, 4*(2), 142-153.

Algül, F. N. (2021). Popüler kültürün dayattığı kitapların çocukların değerler önceliği üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim*, *50*(229), 205-231.

Aydar, D. (2014). Popüler kültür ve müzik üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(33), 800-807.

Aytekin, T. (2024). Popüler bir kültür olarak Güney Kore kültür endüstrisi "hallyu"nun ortaya çıkışı ve küresel yansıması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 12*(38), 62-79. https://doi.org/10.33692/avrasyad.1173873

Bahçecioğlu, E. H. (2023). Popüler kültür odağında sosyal medyada akım trafiği: 'TikTok' örneği. *Etkileşim,* 12, 426-454. https://doi.org/10.32739/etkilesim.2023.6.12.228

Batdı, V., ve Oral, B. (2020). *Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik.* B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde.* (s 115-145). Pegem Akademi.

Bilgin, A., ve Güner, F. (2017). Popüler kültür ve ilkokul çağındaki çocuklar (öğretmen görüşlerine göre durum tespiti). *Millî Eğitim*, *46*(216), 117-133.

Bilgin, O. (2020). Kültürel yabancılaşma bağlamında Türkiye'de isim verme pratiklerinin değişimi ve popüler kültür figürleri. *Milli Folklor, 16*(125), 177-187.

Burç, P. E. (2015). Popüler kültür ve annelik: anneliğin farklı görünümleri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi,* https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Pop%C3%BCler+K%C3%BClt%C3%BCr+ve+Annelik%3A+Anneli%C4%9Fin+Farkli+G%C3%B6r%C3%BCn%C3%BCmleri.&btnG=

Chen, Y. C., & Chen, P. C. (2009). The effect of English popular songs on learning motivation and learning performance. *WHAMPOA-An Interdisciplinary Journal*, *56*(1), 13-28.

Cheung, C. K. (2001). The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT journal, 55*(1), 55-61.

Chowdhury, P. (2014). Use of popular culture in enhancing English language teaching. *International Journal of Advanced Research*, *2*(9), 805-815.

Deschamps, L. A. (2002). *The effects of popular culture on youth sub-culture and how it plays a role in the school environment*. [Doctoral dissertation], Concordia University.

Diğler, M. (2018). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin "sanat eğitimi" dersi alan ve almayan öğrencilerin popüler kültüre yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, *4*(14), 635-663. 10.26449/sssj.383

Dilli, R., Mamur, N., ve Alakuş, A. O. (2016). Sanat ve tasarım eğitimi alan üniversite öğrencilerinin popüler görsel kültüre yönelik eleştirel yaklaşımları. *Millî Eğitim*, *45*(211), 187-209.

Dolby, N. (2003). Popular culture and democratic practice. *Harvard educational review*, *73*(3), 258-284. https://doi.org/10.17763/haer.73.3.l2254661062040 76

Edensor, T. (2020). *National identity, popular culture and everyday life*. Routledge.

Faiz, M., ve Karasu Avcı, E. (2020). Popüler kültür unsuru olarak tarihi dizilere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(3), 744-763. https://doi.org/10.24315/tred.621006

Gulnora Mambetaliyevna, U. (2024). Influence of popular culture on the worldview of young people. *American Journal of Interdisciplinary Research and Development,* 28, 144-155.

Güllüoğlu, Ö. (2012). Bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun popüler kültür ürünlerini benimsetme ve yayma işlevi üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal: Turkish Edition*, *2*(4).64-86.

Hamlet, J. D. (2011). Word! The African American oral tradition and its rhetorical impact on American popular culture. *Black History Bulletin*, *74*(1), 27-31.

Hatipler, M. (2017). Postmodernizm, tüketim, popüler kültür ve medya. *Bilgi,* 34, 32-50.

Irving, J. A. (2008). *An exploration of the influence of media, advertising, and popular culture on the self esteem, identity, and body image in adolescent girls.* [Masters Thesis], Smith College.

İçen, M. (2020). Popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 550-572. 10.17556/erziefd.730861

Jubas, K. (2023). Using popular culture in professional education to foster critical curiosity and learning. *Studies in the Education of Adults*, *55*(1), 240-258. https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2114690

Kan, Ç. (2011). Sosyal bilgiler dersi ve popüler kültür. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *01*(40), 37-43.

Karaduman, N. (2017). Popüler kültürün oluşmasında ve aktarılmasında sosyal medyanın rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *31*(43), 7-27.

Karakuş, M. (2024). Popüler kültür ve sosyal medya ilişkisi üzerine bibliyometrik bir analiz. *Medeniyet ve Toplum Dergisi, 8*(1), 137-156. http://dx.doi.org/10.51117/metder.2024.54

Kökden, Y., ve Övür, A. (2021). Sosyal medyanın popüler kültür inşasına etkisi: "la casa de papel örneği". *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 11*(3), 1162-1171.: 10.7456/11103100/024

Mutlu, M. (2021). Küreselleşme, popüler kültür ve yoksulluk kültürü. *Sosyologca*, (21), 280-288.

Ohiagu, O. P. & Okorie, V. O. (2014). Social media: Shaping and transmitting popular culture. *Covenant Journal of Communication*, *2*(1), 93-108.

O'Neill, R. D. (2006). "Frankenstein to futurism": representations of organ donation and transplantation in popular culture. *Transplantation Reviews*, *20*(4), 222-230. https://doi.org/10.1016/j.trre.2006.09.002

Özder, H. (2024). Küreselleşen kültür bağlamında kaliteli hayat sanrısı. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 38-49. https://doi.org/10.5281/zenodo.11095099

Özgan, H., ve Karadağ, N. (2009). Popüler kültürün yönetim uygulamalarına etkisi bağlamında yönetici görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(28), 187-199.

Özgan, H., Arslan, M. C., ve Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *Ekev Akademi Dergisi, 18*(58), 469-484.

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), 29-38.

Öztürk, Çopur, E., Can, Z., Karasu, F., ve Çam, H. H. (2020). Popüler kültür ve hemşirelik. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *6*(3), 380-385. 10.30569.adiyamansaglik.746445

Payzın, S., ve İcil Tuncer, A. (2022). Popüler kültürün anlattıkları: Squid Game dizisi üzerine bir inceleme. *MEDIAJ, 5*(1), 108-127. https://doi.org/10.33464/mediaj.1071844

Piyadeoğlu, Ç. (2021). Popüler kültür odağında bireyin ölümsüz olma arzusu. *MECMUA - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11), 480-500. https://doi.org/10.32579/mecmua.845906

Rets, I. (2016). Teachers' Perceptions on Using Popular Culture when Teaching and Learning English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *232*, 154-160. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.040

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Sakallı, E. (2014). Türkçe popüler kültür. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(2), 307-317.

Sığrı, Ü. (2023). Nitel Araştırma Yöntemleri. R. Altunışık, H. Boz, E. Gegez, E. Koç, Ü. Sığrı, E. Yıldız ve A. Yüksel (Ed.),. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Yeni Perspektifler* içinde. (s 471-516). Seçkin Yayıncılık.

Singh, A. K. (2022). A study of popular culture and its impact on youth's cultural identity. *The Creative Launcher*, *7*(6), 150-157. http://doi.org/10.53032/tcl.2022.7.6.16

Söğüt, F. (2019). Yeni medya ve temsil: internet gazeteciliğinde toplumsal cinsiyet kimliklerinin sunumu. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (AKİL), 31*, 212-231. https://doi.org/10.31123/akil.531977

Storey, J. (2021). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Routledge.

Sucu Yazar, İ. (2020). Advergame uygulamalarında popüler kültür ve tüketim kültürü etkisi. *Journal of Business in The Digital Age*, *3*(1), 1-10. https://doi.org/10.46238/jobda.679235

Şahin, M. C. (2005). Türkiye'de gençliğin toplumsal kimliği ve popüler tüketim kültürü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 157-181.

Şimşek, Ş. (2010). *Yaşam tarzı üzerinde popüler kültürün belirleyiciliği ve kitle iletişim araçlarının etkisi: Türkiye'de punk kültürü örneği.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Tarhan, S. H., ve Karakoç, E. (2020). Popüler kültür ürünü olarak televizyon dizilerinde ideolojinin sunumu. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 6*(1), 70-91.

Tekin, H. S. (2012). Popüler kültür ve türkülerimiz. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 5*(9)300-325.

Tunçöz, G., ve Yetkin Cılızoğlu, G. (2024). Sosyal medyada bilimin popüler kültür unsuru olarak sunumu: YouTube örneği. *KİLAD,* (23), 23-51.

Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: bir model önerisi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *22*(Özel Sayı 2), 117-140. https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323

Türk Dil Kurumu. (2024). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. 05.09.2024 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Ulukaya Öteleş, Ü. ve Demir, F. B. (2023). Popüler kültür sosyal bilgiler öğretmeni adayları için ne anlam ifade ediyor? Metaforik bir çalışma. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 16*(63), 800-833. 10.29228/joh.67325

Uydur, M., (2019). Tüketim toplumu ve popüler kültür ilişkisi: Dondurmam Gaymak film incelenmesi. İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, *2*(1), 252-270.

Virdil, M. ve Karakuş, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin bir popüler kültür ürünü olan mangaya dair görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 13*(2), 688-709. https://doi.org/10.7884/teke.1409059

Yavuz, Ş. (2006). Reklam ve popüler kültür. İletişim Fakültesi Dergisi, (27), 149-161.

Yılar, M. B., Tağrikulu, P., ve Ünal, O. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 196-223. https://doi.org/10.51460/baebd.1197459

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Lisansüstü Programlara Başvuruda Kullanılan Sınavların Karşılaştırmalı İncelenmesi: GRE, GMAT ve ALES Örneği

DERLEME MAKALESİ

Tansu ALAN[1], Seher YALÇIN[2]

1 Öğr. Gör., Adıyaman Üniversitesi, Rektörlük, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, tansualan@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5855-0302

2 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, yalcins@ankara.edu.tr, ORCID: 000-0003-0177-6727

Gönderilme Tarihi: 01.11.2024 Kabul Tarihi: 15.05.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1577420

Atıf: "Alan, T. ve Yalçın, S. (2025). Lisansüstü programlara başvuruda kullanılan sınavların karşılaştırmalı incelenmesi: GRE, GMAT ve ALES örneği. *Millî Eğitim, 54*(247), sayfa 1801-1832. DOI: 10.37669/milliegitim.1577420"

Öz

Türkiye'de lisansüstü programlara başvurularda yaygın olarak Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) kullanılırken, uluslararası düzeyde Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavı [Graduate Record Examination (GRE)] ve Lisansüstü Yönetim Kabul Sınavı [Graduate Management Admission Test (GMAT)] tercih edilmektedir. ALES, GMAT ve GRE; akademik ve mesleki başarıyı ölçmek için kullanılan önemli sınavlar olmasından bu sınavların kullanım amacı, alt testleri, ölçeklenme şekli, psikometrik özellikleri, test güvenliği, test kuramı ve uygulanma şekli bakımından karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda alan yazını incelemesi yapılmış, elde edilen verilerin çözümlenmesinde karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ALES'in GRE ve GMAT ile benzer becerileri ölçen benzer alt testlerden oluştuğu ve benzer güvenirlik yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ALES'in uygulanma şekli ve temel aldığı test kuramının GRE ve GMAT'ten farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, ALES'in GRE ve GMAT gibi uluslararası test standartlarına ulaşabilmesi için test geliştirme süreçlerinde test eşitleme ve yanlılık analizlerinin yapılması, ayrıca madde tepki kuramına dayalı bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test olarak uygulanması önerilmektedir. Bu adımlar, ALES'in daha standart test koşullarını sağlayan bir sınav hâline gelmesini mümkün kılarak, adayların daha geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesine katkıda bulunabilir.

Anahtar Kelimeler: *lisansüstü eğitim, ALES, GRE, GMAT*

* Bu çalışmanın bir kısmı Uluslararası Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Comparative Examination of Exams Used in Applying to Postgraduate Programs: The Case of GRE, GMAT and ALES

REVIEW ARTICLE

Abstract

In Türkiye, the Academic Staff and Graduate Education Entrance Exam (ALES) is widely used for admission to graduate programs, while internationally, the Graduate Record Examination (GRE) and the Graduate Management Admission Test (GMAT) are preferred. Given that ALES, GMAT, and GRE are key exams used to measure academic and professional success, this study aims to compare these exams based on their purpose, subtests, scaling, psychometric properties, test security, test theory, and administration methods. Conducted as a case study within qualitative research methods, a comprehensive literature review was performed, and a comparative analysis was used to evaluate the data obtained.The results indicate that ALES comprises subtests that assess similar skills to those measured by GRE and GMAT and employs comparable reliability methods. However, it was also found that ALES differs from GRE and GMAT in terms of its administration and underlying test theory. To elevate ALES to international test standards similar to GRE and GMAT, this study recommends implementing test equating and bias analysis in its development process, as well as introducing computer-based adaptive testing based on item response theory. These steps can help transform ALES into an exam with more standardized testing conditions, thereby contributing to a more valid and reliable assessment of candidates.

Keywords: *graduate education, ALES, GRE, GMAT*

Giriş

Lisansüstü eğitim, geniş bir yelpazeyi ve nitelikleri kapsar. Bu, farklı disiplinlerde yüksek lisans düzeyindeki araştırmalardan doktora düzeyinde pek çok disipline kadar çeşitli programları içerir (Donaldson ve McNicholas, 2004). Lisansüstü eğitim, nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Türkiye'de üniversitelere bağlı enstitüler tarafından lisansüstü eğitimler yürütülmektedir. Lisansüstü eğitimin önemi; eğitim kalitesi, ülke kaynaklarının etkin kullanımı ve gelişmişlik düzeyiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle lisansüstü eğitim üzerinde titizlikle durulması gereken önemli bir konudur (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Lisansüstü eğitime yönelen bireylerden bazıları araştırma dereceleri kazanmayı, akademik bir kariyerin peşinde belirli bir disiplinde ileri düzeyde bir çalışmayı hedefler ve bu kapsamda araştırma becerileri elde eder. Bazıları ise işletme veya yönetim gibi belirli bir mesleki faaliyet alanıyla ilgili yüksek lisans ve doktoraya yönelmektedir. Bu tür dereceler özellikle Avrupa'da ve daha

geniş bir şekilde Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütünde (Organisation for Economic Co-Operation and Development-OECD) yer alan ülkelerde yaygın hâle gelmiştir (Kearney, 2008).

Türkiye'de 2024-2025 eğitim öğretim yılında lisansüstü eğitime kayıtlı 346.668 yüksek lisans ve 98.695 doktora öğrencisi bulunmakla (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2025) birlikte 2024 ALES sınavlarına 518.515 aday (ÖSYM, 2024) katılmıştır. Bu durum, lisansüstü eğitime yönelik hazırlık sürecinin önemini ortaya koymaktadır. Bireyler, akademik hedeflerine ve mezun oldukları bölümlere göre çeşitli lisansüstü sınavlara girerek bu süreci desteklemektedir. Dünya genelinde lisansüstü eğitim başvurularında sıkça kullanılan Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavı [Graduate Record Examination (GRE)] ve Lisansüstü Yönetim Kabul Sınavı [Graduate Management Admission Test (GMAT)], başlangıçta uzun süre Amerika Birleşik Devletleri'nde doğmuş, yetişmiş ve resmî olarak eğitim görmüş bireylerden oluşan adaylar tarafından alınmaktaydı. Ancak ilerleyen zamanla birlikte, bu sınavlar kültür, dil ve eğitimsel geçmiş açısından farklılık gösteren yabancı uyruklu bireylere de hizmet vermeye başlamıştır (Wilson, 1982). Bu duruma testlerin İngilizce olması da katkı sağlamıştır. 1953 yılında piyasaya sürülmesinden bu yana GMAT, işletme ve yönetim alanında lisansüstü başvurularında standart bir sınav olarak kullanılmaktadır. GMAT, adayların analitik düşünme ve problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla çeşitli bölümlerden oluşur. Bu bölümlerden sayısal muhakeme (quantitative reasoning) kısmı, adayların cebirsel ve aritmetik temel bilgisini ve bu bilgiyi problemleri çözmek için nasıl uyguladığını değerlendirir. Sözel muhakeme (verbal reasoning) bölümü ise okuma-anlama ve mantıklı akıl yürütme becerilerini test eder. Sınavın bir diğer önemli bölümü veri analizi ve yorumlama (data insights) ise, adayların karmaşık verilerden anlamlı sonuçlar çıkarma ve bu verilere dayalı kararlar alabilme yeteneklerini ölçer. Bu bölüm genellikle grafikler, tablolar ve diğer veri sunumları üzerinde yapılan analizleri içerir ve adayların analitik düşünme becerilerini değerlendirir (Graduate Management Admission Council [GMAC], 2025). GRE, GRE genel testi (GRE general test) ve GRE alan testi (GRE subject test) olmak üzere iki ana testten oluşur. GRE genel testi, sözel muhakeme (verbal reasoning), sayısal muhakeme (quantitative reasoning), eleştirel düşünme ve analitik yazma (analytical writing) becerilerini ölçer. Sözel muhakeme, metni analiz etme ve anlama yeteneği, çıkarımlar yapma, eksik bilgileri tamamlayarak akıl yürütme, yazarın amacını ve bakış açısını kavrayabilme, önemli noktaları

ayırt etme, metni özetleme ve kelimeler arasındaki ilişkileri doğru anlamayı içerir. Sayısal muhakeme ise sayısal bilgiyi anlama, yorumlama ve analiz etme yeteneğini, matematiksel modeller kullanarak problem çözme becerisini; aritmetik, cebir, geometri ve veri analizinin temel beceri ve kavramlarını uygulama yeteneğini değerlendirir. Eleştirel düşünme ve analitik yazma bölümü, karmaşık fikirleri açık ve tutarlı bir şekilde ifade etme, iyi odaklanmış tutarlı bir tartışma sürdürebilme gibi becerileri ölçer. Her bölüm, bireyde bu becerilerin ne kadar geliştiğini ve lisansüstü eğitim için hazırlığını ölçmeye yönelik tasarlanmıştır. GRE alan testi ise, belirli bir çalışma alanındaki bilgi ve beceri düzeyini ölçen testlerdir. Bu testler, matematik, fizik ve psikoloji alanlarında lisans diplomasına sahip bireyler için uygundur (Educational Testing Service [ETS], 2025).

Türkiye'de ise lisansüstü eğitime girişte, akademik personel atamalarında, yurt dışına lisansüstü eğitim için gönderilecek adayların seçiminde ve bunlara benzer amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılmak üzere adayların sayısal ve mantıksal muhakeme becerilerinin sayısal testi ile, sözel muhakeme becerilerinin ise sözel testi ile ölçüldüğü Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) yapılmaktadır. ALES toplamda 100, her bir alt testte 50 madde içeren ve yılda üç defa yapılan ulusal çapta geniş ölçekli bir sınavdır. Her bir alt testte yer alan maddeler, belirli bir yükseköğretim programında edinilen spesifik yeterlikleri veya bilgileri ölçmeye odaklanmamıştır. Bunun yerine, farklı alanlardan mezun olan yükseköğretim kurumu mezunlarının ortak bilgi ve yetkinliklerini değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır (ÖSYM, 2023).

Türkiye'de lisansüstü eğitime kayıtlı 445.363 birey ve üniversitede görev alan 185.169 öğretim elemanı (YÖK, 2025) olduğu düşünüldüğünden bu bireylerin lisansüstü eğitime kayıt yaparken veya öğretim elemanı olarak atanmasında önemli bir kriter olan ALES'in içerik açısından uluslararası düzeyde standartlaşmış benzerleriyle karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. ALES ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; sınavda yer alan maddelerin çeşitli taksonomilere göre incelendiği çalışmalar (Aliustaoğlu ve Tuna, 2016; Coşkun ve Tuna, 2021), test eşitleme ile ilgili yapılan çalışmalar (Kelecioğlu, 1994; Mutluer ve Nartgün, 2017; Öztürk ve Anıl, 2012), ALES başarı puanlarının farklı değişkenlere göre karşılaştırıldığı çalışmalar (Arapgirlioğlu vd., 2014; Ercoşkun, 2020) bulunmaktadır. ALES'in benzerleri olan ve yurt dışında geniş bir üniversite ve katılımcı popülasyonu tarafından lisansüstü eğitim başvurularında kullanılan GRE ve GMAT ile karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma,

Türkiye'deki lisansüstü eğitim ve akademik personel atama politikalarının uluslararası standartlarla karşılaştırılmasına ışık tutarak mevcut uygulamalarda iyileştirmeler yapılmasına ve uluslararası rekabet gücünün artırılmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu sebeple bu çalışma, Türkiye'de lisansüstü eğitime giriş ve akademik personel atamalarında kullanılan ALES ile yurt dışında yaygın olarak kullanılan GRE ve GMAT sınavları arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. ALES, GRE ve GMAT hangi amaç için kullanılmaktadır? Geçerlik süreleri ne kadardır?
2. ALES, GRE ve GMAT hangi alt testlerden oluşmaktadır, hangi beceri alanlarını ölçmektedir? Sınavların yapısı (süresi, madde sayısı, katılımcı sayısı vb.) nasıldır?
3. ALES, GRE ve GMAT hangi test kuramı temelinde, hangi sınav formatında yapılmaktadır ve testin ilerleyiş şekli nasıldır?
4. ALES, GRE ve GMAT'te hangi psikometrik özellikler incelenmektedir ve ölçekleme biçimi nasıldır?
5. ALES, GRE ve GMAT'te sınav güvenliği nasıl sağlanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lisansüstü eğitime giriş sınavı olarak yapılan ALES, GRE ve GMAT'ın eğilimlerinin nasıl olduğunun betimlenmesi ve var olan durumun yorumlanması amaçlandığı için, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması bir durumun kendi sınırları içerisinde tek başına veya karşılaştırmalı olarak yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ALES, GRE ve GMAT sınavlarının amacı, geçerlik süreleri, alt testleri, beceri alanları, uygulama biçimi, test güvenliği gibi kriterlere dayalı alan yazını taraması yapılmıştır. ALES için ÖSYM'nin resmî sitesi, ÖSYM 2018 yılında yayınlanan raporları, YÖK tez merkezinde ALES ile ilgili yapılmış tezler ve veri tabanlarında ALES ile ilgili yazılmış makaleler incelenmiştir. GRE için ETS'in resmî sitesi, ETS tarafından 2019-2024 arası yayınlanmış raporlar; GMAT için GMAC resmî sitesi, GMAT tarafından 2019-2024 arası yayınlanmış raporlar incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın her alt amacı için ilgili çalışmalar incelenmiş olup ALES, GRE ve GMAT için alan yazınına dayalı

karşılaştırma ve bunun sonucunda çıkarımlar yapılmıştır. Araştırma kapsamında alan yazınında incelenen çalışmalardan elde edilen kuramsal verinin analizinde karşılaştırmalı analiz kullanılmıştır. Karşılaştırmalı analizler, birden fazla durumun veya olayın incelenerek benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesini sağlar. ALES, GRE ve GMAT sınavlarının temel özelliklerini karşılaştırarak hangi sınavın hangi amaçlara ve gereksinimlere daha uygun olduğunu belirlemek için çeşitli karşılaştırma ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler alt amaçlara cevap olacak şekilde bulgular kısmında yer alan tablolarda gösterilmiştir. Alt amaçlar ve ölçütler doğrultusunda ALES, GRE ve GMAT'ın karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Etik İzin: Gerçekleştirilen çalışma, derleme çalışması olup herhangi bir kişiye ait veri seti içermediği için etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Çalışmanın ilk alt amacı kapsamında, ALES, GRE ve GMAT'in kullanım amaçları ve geçerlilik süreleri incelenmiş, sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

ALES, GRE ve GMAT'ın Kullanım Amacı ve Geçerlilik Süreleri

Ölçüt	ALES	GRE	GMAT
Amaç	Türkiye'de akademik personel ataması ve lisansüstü eğitime giriş için yapılmaktadır.	Dünya genelinde lisansüstü eğitime kabul süreci için yapılmaktadır.	Dünya genelinde işletme ve yönetim lisansüstü kabul süreci için yapılmaktadır.
Geçerlik Süresi	5 yıl	5 yıl	5 yıl

ALES, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi, uzman, çevirici ve eğitim öğretim planlamacısı gibi kadrolara yapılacak atamalarda, ülkemizde lisansüstü eğitime başvurulurken ve yurt dışında lisansüstü eğitim için gönderilecek adayların seçiminde kullanılan bir sınav sistemidir. Sınavın geçerlik süresi beş yıldır (ÖSYM, 2024).

GMAT, işletme ve yönetim alanında lisansüstü eğitim almak isteyen adayların başvuruları için yapılan lisansüstü kabul sınavıdır (Bedsole, 2013). GMAT, günümüz iş dünyasının zorluklarına ve fırsatlarına yönelik içeriklerle

tasarlanmış üç ana bölümden oluşur. Bu bölümler, lisansüstü işletme okullarına ve sonrasındaki kariyer yaşamına güçlü bir hazırlık sağlamayı hedefler. Sayısal muhakeme bölümü, adayların temel cebir ve aritmetik bilgilerini kullanarak problem çözme becerilerini ölçerken sözel muhakeme bölümü; yazılı materyalleri anlama, mantıksal ilişkileri kavrama ve argümanları değerlendirme yeteneklerini test eder. Veri analizi ve yorumlama bölümü ise adayların çeşitli kaynaklardan gelen verileri yorumlama, ilişkilendirme ve iş dünyasına yönelik kararlar alma becerilerini değerlendirir. Bu bölüm ayrıca günümüz iş dünyasında son derece talep gören dijital okuryazarlık ve veri analiz yetkinliklerini de ölçer. Tüm bu bölümler, işletme ve yönetim programları için son derece önemli olan becerileri test etmek amacıyla tasarlanmıştır. Gerçek dünyadaki iş ve yönetim başarısı için hayati önem taşıyan veri yeterliliği, mantık ve analiz becerilerinin yanı sıra eleştirel akıl yürütme ve problem çözme yeteneklerini de kapsamlı bir şekilde değerlendirir. GMAT, dünya çapında 600'den fazla test merkezinde düzenlenen, 114 ülkede 2.400'den fazla üniversite ve kurum tarafından sunulan 7.700'den fazla program tarafından kullanılmaktadır (GMAC, 2025). Bu sınavın beş yıl geçerliği bulunmaktadır (MBA, 2024).

GRE, adayların lisansüstü programlara kabulü için temel bilişsel becerilerini ve hazırlık düzeylerini ölçen geniş ölçekli uluslararası lisansüstü kabul sınavıdır (ETS, 2018; ETS, 2019; Rankin, 2022). GRE, özellikle lisansüstü eğitimde karşılaşılacak akademik zorluklara ve karar alma süreçlerine hazırlık yapmak amacıyla tasarlanmıştır. Ayrıca bu test adayların kritik düşünme, veri analizi ve yazılı iletişim becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirir (ETS, 2025), bu da günümüzün hızla değişen ve veri odaklı akademik ortamında başarı için kritik öneme sahiptir. GRE genel testi ve GRE alan testi olarak iki farklı versiyonu bulunmaktadır. GRE genel testini işletme, hukuk gibi lisansüstü programlarda eğitim almak isteyen bireyler almaktadır. GRE alan testi ise adayların matematik, fizik ve psikoloji alanlarındaki akademik bilgi ve becerilerini değerlendirmek ve bu alanda lisansüstü eğitim almak isteyen adaylar için yapılmaktadır. Bu sınavın da beş yıl geçerliği bulunmaktadır (ETS, 2019).

ALES, Türkiye'deki akademik kariyer ve lisansüstü eğitim için başvurularda kullanılan ulusal bir sınavken, GRE ve GMAT daha geniş bir uluslararası alanda lisansüstü eğitim programlarına kabul için kullanılır. GMAT özellikle işletme ve yönetim gibi spesifik lisansüstü programların kabul sürecinde kullanılmak üzere geliştirilmişken GRE ve ALES çeşitli akademik alanlardaki

bilgi ve becerileri değerlendirecek şekilde geliştirilmiştir. ALES ve GRE'yi alan öğrenci grubunun, GMAT'ı alan öğrenci grubundan farklı olabileceği söylenebilir. Çünkü ALES ve GRE puanları, çeşitli lisansüstü programlar tarafından kabul edilirken GMAT ise özel olarak işletme ve yönetim gibi alanlar için geliştirildiği için daha sınırlı bir lisansüstü program tarafından kabul edilmektedir. Ayrıca ALES akademik personel atamaları gibi durumlarda da kullanabilirken GRE ve GMAT ise personel atamalarında kullanılmamaktadır. Katılımcıların zaman içerisinde yetenek ve başarı düzeyinin değişebilmesinden (GMAT, 2024) dolayı ÖSYM, ALES'te üç yıl olan geçerlik süresini 2017 yılından itibaren GRE ve GMAT gibi beş yıla çıkartmıştır (ÖSYM, 2018b).

Çalışmanın ikinci alt amacı kapsamında, ALES, GRE ve GMAT'in hangi alt testlerden oluştuğu, hangi beceri alanlarını ölçtüğü, toplam soru sayısı, sınav süresi ve yılda kaç defa sınava girilebileceği incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

ALES, GRE ve GMAT'ın Alt Testleri, Beceri Alanları ve Sınavlar Hakkında Bilgiler

Ölçüt	ALES	GRE	GMAT
Alt Test	1 adet sayısal muhakeme (akıl yürütme) 1 adet sözel muhakeme	GRE genel testi 2 adet sözel muhakeme, 2 adet sayısal muhakeme, 1 adet analitik yazma GRE alan testi Matematik, fizik ve psikoloji testi	1 adet sayısal muhakeme 1 adet sözel muhakeme 1 adet veri analizi ve yorumlama
Beceri Alanı	Sayısal ve mantıksal muhakeme Sözel muhakeme	GRE genel testi Sözel muhakeme Sayısal muhakeme Eleştirel düşünme ve analitik yazma becerisi GRE alan testi Alan becerisi	Problem çözme becerisi Eleştirel akıl yürütme ve okuduğunu anlama becerisi Veri okuryazarlığı becerisi

Ölçüt	ALES	GRE	GMAT
Toplam Soru Sayısı	50 sayısal muhakeme 50 sözel muhakeme Toplam 100	27 sayısal muhakeme 27 sözel muhakeme 1 analitik yazma Toplam 55	21 sayısal muhakeme 23 sözel muhakeme 20 veri analizi ve yorumlama Toplam 64
Sınav Süresi	150 dakika	GRE genel test 118 dakika GRE alan testi değişkenlik göstermektedir.	135 dakika
Katılımcının Yılda Alacağı Sınav Sayısı	3	5	5

ALES'te, adayların sayısal ve mantıksal muhakeme becerileri sayısal testi ile sözel muhakeme becerilerini ise sözel testi ile ölçen iki alt testi bulunmaktadır. ALES toplamda 100, her bir alt testte 50 madde içeren ve yılda üç defa yapılan bir sınavdır. ALES için verilen toplam süre ise 150 dakikadır (ÖSYM, 2024).

GRE, GRE genel testi (GRE general test) ve GRE alan testi (GRE subject test) olmak üzere ikiye ayrılır. GRE genel testi sözel muhakeme, sayısal muhakeme ve analitik yazma bölümlerini içermektedir. Bu bölümler, bir analitik yazma bölümü (30 dakikalık tek görev), iki sözel muhakeme bölümü (12 soruluk 18 dakikalık bir bölüm ve 15 soruluk 23 dakikalık bir bölüm), iki sayısal muhakeme bölümü (12 soruluk 21 dakikalık bir bölüm ve 15 soruluk 26 dakikalık bir bölüm) şeklindedir (ETS, 2023). GRE genel testinin sözel muhakeme bölümü, adayların sözel akıl yürütme ve eleştirel anlama becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bölüm; adayların yazılı metinlerden çıkarım yapma, eksik bilgiden hareketle akıl yürütme, yazarın varsayımlarını ve bakış açısını belirleme, sözel ifadelere çok katmanlı anlamlar yükleme (örneğin mecaz, yazarın niyeti gibi) gibi becerilerini ölçmektedir. Ayrıca adaylardan; önemli noktaları seçmeleri, ana fikir ile önemsiz ayrıntıları ayırt etmeleri, metinleri özetlemeleri ve metinlerin yapısal bütünlüğünü kavramaları beklenmektedir. Bireylerin, sözcüklerin, cümlelerin ve tüm metinlerin anlamını çözümleyebilme; sözcükler

ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlayabilme yeterlilikleri de bu bölümde değerlendirilmektedir (ETS, 2023). Bu testi işletme, hukuk ve diğer lisansüstü programlarda eğitim almak isteyen bireyler almaktadır (ETS, 2018; ETS, 2019). GRE genel testinin analitik yazma bölümü, adayların eleştirel düşünme ve analitik yazma becerilerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Bu alanda bir argüman verilmekte ve argümanı eleştirmesi ya da geliştirmesi beklenmektedir (ETS, 2023; Robin ve Zhao, 2014). GRE alan testi ise bireylerin matematik, fizik ve psikoloji alanlarındaki akademik bilgi ve becerilerini değerlendirmek için tasarlanmış özgün bir sınavdır (ETS, 2019). Her bir alan testinin içerdiği madde sayısı ve sınav süresi farklılık göstermekle birlikte bu sınavlar belirli tarihlerde ETS'nin belirlediği test merkezlerinde ve evde alınabilmektedir (ETS, 2023). GRE'yi birey yılda en fazla beş kez olmak üzere 21 günde bir alabilmektedir ve bireyin puanı 8 ila 10 gün içerisinde açıklanmaktadır (ETS, 2024).

GMAT'in eski formatı GRE ile benzer alt testlerden oluşmaktaydı. Okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve çıkarım yapma gibi becerilerin ölçüldüğü sözel muhakeme; problem çözme, geometri, veri yeterliği sayısal mantık ve akıl yürütme gibi becerilerinin ölçüldüğü sayısal muhakeme, analitik yazma bölümü ve 2012'de eklenen tablo ve grafik yorumlama gibi becerileri ölçen bütünleşik muhakeme (Integrated Reasoning), bölümlerini içermekteydi (Bedsole, 2013; Rudner, 2012). GMAT'te içerik değişikliğine gidilmiş olup yeni içerik Temmuz 2024'te piyasaya sürülmüştür. GMAC, "2 saat 15 dakika süren, yalnızca 3 bölüm, 64 soru ve yazılı değerlendirme içermeyen şimdiye kadarki en kısa GMAT sınavı" şeklinde tanımlanmıştır. Yeni GMAT versiyonunda, problem çözme becerilerini değerlendiren sayısal muhakeme (quantitative reasoning) bölümü 21 sorudan oluşmakta ve 45 dakika süre verilmektedir. Eleştirel akıl yürütme ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendiren sözel muhakeme (verbal reasoning) bölümü 23 sorudan oluşmakta ve 45 dakika sürmektedir. Veri okuryazarlığı becerilerini değerlendiren veri analizi ve yorumlama (data insights) bölümü ise 20 sorudan oluşmakta ve 45 dakika sürmektedir. GMAT eski formatı dört bölümden oluşup toplamda 3 saat 30 dakika sürmekteydi. GMAT yeni formatı daha kısa ve adaylar için daha az yorucu bir sınav olarak tasarlanmıştır. Yeni formatta analitik düşünme ve veri yorumlama becerilerine daha fazla ağırlık verilmiş, analitik yazma bölümü kaldırılmış ve sınav sürecinde soruya geri dönme, hangi bölümden sınava başlayacağını seçme ve en iyi puanı belirleyerek gönderme gibi aday dostu esneklikler eklenmiştir (GMAC, 2024).

GMAT'ı birey yılda en fazla beş kez alabilmektedir. Bireyin puanı üç ila beş gün içerisinde bölüme, okula, alt testlere göre performansı ve zaman yönetimi açısından ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (MBA, 2024).

Sınavların ölçtüğü beceriler incelendiğinde, üç sınavın da sözel ve sayısal muhakeme becerilerini ölçen alt testlere sahip olduğu görülmektedir. GRE, ek olarak analitik yazma bölümü ile bireylerin bir konu hakkındaki eleştirel düşünme, analitik yazma ve problem çözme becerilerini ölçerken; GMAT ise veri analizi ve yorumlama bölümü ile bireylerin verileri derinlemesine inceleme ve çıkarım yapma becerilerini değerlendirir. Bu üç sınav tarafından yayımlanan örnek maddeler incelendiğinde farklılıklar görülmektedir. Örneğin sınavlarda yer alan sözel muhakeme maddeleri incelendiğinde ALES maddeleri genellikle belirli bir metin üzerine kurulur ve bu metne dayanarak doğru cevaba ulaşılmaya çalışılır. ALES'te maddeler, anlam ve çıkarım düzeyinde bilgi gerektirir ancak genellikle karmaşık mantıksal yapılar ve çelişkiler barındırmaz. GRE maddeleri çok daha karmaşık bir yapıya sahiptir. GRE maddeleri, yalnızca okuduğunu anlama değil aynı zamanda metnin arkasındaki mantık, çıkarımlar ve bireyin bakış açısını değerlendirme becerisini test eder. Bu sınavda, verilen bilgilerin mantıklı bir şekilde analiz edilmesi ve sonuç çıkarılması beklenir. Aynı zamanda argümanları değerlendirme ve alternatif bakış açılarını göz önünde bulundurarak doğru cevaba ulaşma önemli bir yer tutar. GMAT maddeleri ise, özellikle iş dünyası ve yönetim alanındaki kariyerlere yönelik bir sınav olduğundan, maddeler daha stratejik düşünmeyi, argümanları güçlendirme ya da zayıflatma becerisini test eder. Bu tür maddeler, bazen karmaşık veri ve metinlerin birleşimi ile çözülmesi gereken durumlar içerir ve doğru cevaba ulaşabilmek için detaylı akıl yürütme ve mantık uygulama becerisi gerektirir. Sınavda yer alan toplam maddelere bakıldığında, ALES iki sınavdan daha uzun bir test formuna sahiptir. ALES, yılda üç kez ve yaklaşık 3-4 ay aralıklarla yapılırken, bu sınavlar yılda beş kez yapılmakta ve adaylar 21 gün içerisinde testi tekrar alabilmektedir. ALES ve GRE'de her soru için yaklaşık 1,5 dakika ayrılırken, GMAT'te ise ortalama olarak her soru için 2,1 dakika ayrılmaktadır.

Bu sınavları alan katılımcı sayıları incelendiğinde, ÖSYM tarafından yayımlanan verilere göre ALES'e katılan aday sayıları yıldan yıla değişiklik göstermektedir. Örneğin 2023 yılına ait ALES 2 oturumuna yaklaşık 151.000 aday katılmıştır. 2024 yılına ait ALES 3 sınavına ise 171.640 aday katılmıştır (ÖSYM, 2024). Yılda üç kez düzenlenen ALES göz önüne alındığında, yıllık

katılımcı sayısının ortalama 500.000 civarında olduğu söylenebilir. Diğer yandan, GRE ve GMAT gibi uluslararası sınavlar, yıllık katılımcı sayılarını raporlamaktadır. Örneğin, 2023-2024 yılları arasında 256.215 aday GRE genel testini tamamlamıştır (GRE, 2024). GMAT sınavına giren aday sayısı ise, 2019 ile 2023 yılları arasında önemli bir düşüş göstermiştir ve bu düşüşün COVID-19 pandemisinin etkileri nedeniyle yaşandığı belirtilmektedir. 2023 yılında GMAT sınavına katılan aday sayısı ise 108.851'dir (GMAT, 2023).

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında sınavların hangi test kuramı temelinde, hangi formatta yapıldığı ve testin ilerleyiş şeklinin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmış, sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

ALES, GRE ve GMAT'ın Test Kuramı, Sınav Formatı ve Testin İlerleyişi

Ölçüt	ALES	GRE	GMAT
Test Kuramı	Klasik test kuramı	Madde tepki kuramı	Madde tepki kuramı
Sınav Formatı	Kağıt kalem testi	Bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test (BOBUT) (Alan testi), çok aşamalı bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test (ÇABOBUT) (Genel Test)	Bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test (BOBUT)
Testin İlerleyiş Şekli	Her birey aynı maddelerden oluşan testleri alır.	Genel test: Orta güçlükte bir alt testle başlanır, bireyin performansına göre ikinci testin zorluğu belirlenir. Alan testi: Test orta güçlükte bir madde ile başlar ve bireyin performansına göre sonraki maddelerin zorluk seviyesi ayarlanır.	Test orta güçlükte bir madde ile başlar ve bireyin performansına göre sonraki maddelerin zorluk seviyesi ayarlanır.

ALES Klasik Test Kuramı'na (KTK) dayalı olarak kağıt kalem testi olarak uygulanmaktadır. KTK, ölçme sonuçlarını anlamak ve yorumlamak için kullanılan bir test kuramıdır (Desjardins ve Bulut, 2018). KTK testlerin güvenirliği ve geçerliliği gibi önemli özelliklerini incelemektedir. KTK'ye dayalı

yapılan ALES'te yetenek düzeyi fark etmeksizin her birey aynı maddelerden oluşan testleri almakla birlikte testin zorluğuna göre bireyin puanı değişiklik göstermektedir. GRE ve GMAT Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı olarak uygulanmaktadır. MTK, bireylerin test performansı ile performansın altında yatan gizil özellikler arasındaki ilişkiyi tanımlamaya çalışan matematiksel bir kuramdır (Hambleton ve Swaminathan, 1985). Bu kurama göre bireyin yetenek düzeyi, test zor da olsa kolay da olsa aynıdır, değişmez (Hambleton & Swaminathan, 1985; Hambleton vd., 1991). MTK'ye dayalı yapılan GRE alan testi ve GMAT bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test (Computerized adaptive testing- BOBUT) (Gardner vd., 2021; GMAC, 2023), GRE genel testi ise çok aşamalı bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test (Multistage testing- ÇABOBUT) (Hogan vd., 2016) olarak bilgisayar ortamında yapılmaktadır. BOBUT uygulamalarında test orta güçlükte bir madde ile başlar ve bireyin performansına göre sonraki maddelerin zorluk seviyesi ayarlanır. ÇABOBUT uygulamalarında ise sınav orta güçlükte oluşturulmuş bir alt testle sınava başlar ve bölümdeki performansına göre alacağı ikinci test belirlenir (ETS, 2024).

Sınavların temel aldığı test kuramı ve uygulanma biçimi incelendiğinde, ALES'in GRE ve GMAT ile tamamen farklı olduğu görülmektedir. GRE ve GMAT'ın bireyin yetenek düzeyinin maddede gösterdiği performansa göre kestirildiği ve bireyin yetenek düzeyinin testtin güçlük düzeyinden bağımsız olarak kestirildiği MTK gibi güçlü bir kuram temel alırken, ALES bireyin puanının sınavın zorluk derecesine göre değiştiği MTK'ye göre zayıf varsayımları olan (de Ayala, 2009) KTK'yi temel almaktadır. Ayrıca ALES, GRE ve GMAT'ten farklı olarak sabit bir test uygulama formatına sahiptir. GRE ve GMAT'te, sorular bireyin yetenek seviyesine göre dinamik olarak uyarlanır, bir başka ifadeyle test sürecinde bireyin önceki yanıtlarına göre yetenek düzeyi tahmin edilir ve sorular kişiye özel hâle gelir. ALES ise, her katılımcıya aynı sabit test sunar ve test soruları bireyin yetenek seviyesine göre uyarlanmaz.

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında ALES, GRE ve GMAT'in puan türleri ve puanlama biçimi ile hangi psikometrik özelliklerin incelendiği ve ölçekleme biçimi araştırılmış sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

ALES, GRE ve GMAT'in Puanlama Biçimi ile Psikometrik Özellikleri ve Ölçekleme Biçimi

Ölçüt		ALES	GRE	GMAT
Puan Türleri		Sayısal puan, sözel puan, eşit ağırlık puanı	Toplam puan, alt test puanları, analitik yazma puanı, alan testi puanları	Toplam puan, alt test puanları
Puan Aralıkları		0-100	130-170 (sözel ve sayısal alt testler), 0-6 (analitik yazma), 200-990 (alan testi)	205-805 (toplam), 60-90 (alt testler)
Psikometrik Özellikler	Güvenirlik	KR-20 iç tutarlılık	KR-20 iç tutarlılık ve puanlayıcılar arası güvenirlik	KR-20 iç tutarlılık
	Geçerlik	ÖSYM'nin ALES ile ilgili yayınladığı iki raporda (2017 ALES sonbahar ve 2018 ALES 2) geçerlik ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır.	Ölçme değişmezliği Yanlılık Test eşitleme Yordama geçerliği Yapı geçerliği Kapsam geçerliği Ölçüt geçerliği	Ölçme değişmezliği DIF Yordama geçerliği Yapı geçerliği Kapsam geçerliği Ölçüt geçerliği
Ölçekleme Biçimi		Sayısal ve sözel bölümün puan katsayısı farklıdır. Doğru cevap sayısından yanlış cevap sayısının dörtte biri çıkarılır. Puanlar ortalaması 50 standart sapması 10 olacak şekilde 100 üzerinden ölçeklenmektedir.	GRE genel testi Toplam puana her bölümün katkısı eşittir fakat her maddenin katkısı eşit değildir. Alt testlere verilen toplam doğru cevaplar hesaplanır. Sayısal ve sözel alt testler ortalaması 150 standart sapmanın 8.75 olacak şekilde 130 ile 170 puan arasında; analitik yazma bölümü 0-6 puan arasında ölçeklenmektedir. GRE alan testi 200-990 arasında, 10 puanlık artışlarla toplam puan ölçeklenir.	Toplam puana her bölümün katkısı eşittir fakat her maddenin katkısı eşit değildir. Alt testlere verilen toplam doğru cevaplar hesaplanır. Her üç alt test için ise puan aralığı: 60-90, puan aralıkları 1 ve standart ölçüm hatası yaklaşık 3 olacak şekilde toplam puan ise 205 ile 805 arasında, puan aralıkları 10, standart ölçme hatası ise yaklaşık 30-40 puan olarak ölçeklenmektedir.

ÖSYM'nin yayımladığı raporlara (ÖSYM, 2018a; ÖSYM, 2018b) göre sayısal ve sözel alt teste ait ortalama güçlük ve ayırt edicilik ile birlikte bu testlere ait KR-20 iç tutarlılık güvenirlik katsayıları hesaplanmaktadır. ÖSYM'nin ALES'in geçerliğine yönelik çalışmalarına rastlanmamıştır. Diğer taraftan ÖSYM'nin veri paylaşımı sınırlılıkları nedeniyle araştırmacılar tarafından da yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. ALES'in (önceki adıyla LES) yüksek lisans düzeyindeki akademik başarıyı ne ölçüde yordayabildiğine dair bazı ampirik araştırmalar mevcuttur. Örneğin Tokat (2004) tarafından yürütülen bir çalışmada, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kayıtlı 251 öğrencinin LES puanları, mülakat puanları ve lisans diploma notları ile yüksek lisans başarı ortalamaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, özellikle mülakat puanlarının ve bazı LES puan türlerinin tezli programlarda düşük düzeyde de olsa akademik başarıyı yordayabildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Örnek (2002) tarafından Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yürütülen bir araştırmada, 507 yüksek lisans öğrencisinin LES puan türleri ile bir yıllık akademik başarıları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Genel olarak LES puan türleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamakla birlikte, yalnızca Edebiyat Fakültesi özelinde LES-SÖZ puanı ile akademik başarı arasında anlamlı korelasyonlara rastlanmıştır. Her iki çalışma da LES/ALES'in yüksek lisans düzeyindeki başarıyı yordama kapasitesinin sınırlı ancak bazı alanlarda anlamlı katkılar sağlayabildiğini göstermektedir. Sınav sonuçları sayısal, sözel puan ve eşit ağırlık puanı olmak üzere üç ayrı puan türünde hesaplanmaktadır. Puanlamada öncelikle adayların doğru cevap sayısından yanlış cevap sayısının dörtte biri çıkarılarak ham puanlar elde edilmektedir. Bu tür bir puanlama sistemi, özellikle çoktan seçmeli testlerde adayların rastgele işaretleme yoluyla haksız avantaj elde etmesini engellemeye yöneliktir. Şans başarısı düzeltmesi, adayın doğru cevabı bilmeden rastgele işaretleme yaparak puan almasının önüne geçmeyi hedefler. Elbette bazı adaylar cevapları yalnızca yanlış yanıtlamış olabilir. Ancak yapılan simülasyon çalışmaları, bu tür ceza puanlarının riskten kaçınan bireyler için küçük bir dezavantaj yaratmasına rağmen bu etkinin, yanlış yanıtlamaya karşı uygulanmayan cezaların neden olacağı ölçme hatasından çok daha az olduğunu göstermektedir (Espinosa ve Gardeazabal, 2020). Bu nedenle, şans başarısına karşı yapılan düzeltme, genel olarak testin ölçme doğruluğunu ve adilliğini artırmaktadır. Dolayısıyla bu uygulamanın ölçme etiği açısından tartışmalı yönleri bulunsa da testin güvenilirliğini korumaya katkı sunduğu için gerekçelendirilebilir niteliktedir.

Her test için sınavı geçerli tüm adayların ham puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplanarak adayların ham puanları, ortalaması 50, standart sapması 10 olan standart puanlara dönüştürülmektedir. Daha sonra, bu standart puanlar kullanılarak her aday için sayısal ağırlıklı, sözel ağırlıklı ve eşit ağırlıklı olmak üzere üç ağırlıklı puan (AP) hesaplanır. Son olarak, ağırlıklara göre hesaplanan puanlar, dönüşüm formülü kullanılarak 100 üzerinden puanlara dönüştürülür (ÖSYM, 2018a; ÖSYM, 2018b).

GMAT'te alınacak toplam puan, sınavın sayısal muhakeme, sözel muhakeme ile veri analizi ve yorumlama bölümlerine verilen toplam doğru cevaplardan oluşur. Her bölüm puanının toplam puana katkısı bölümler arasında eşit ağırlıktadır. Toplam GMAT puanları 205 ile 805 arasında değişmektedir. Puan aralıkları 10, standart ölçme hatası ise yaklaşık 30-40 puan arasında değişmektedir. Her üç alt test için ise puan aralığı: 60-90, puan aralıkları 1 ve standart ölçme hatası yaklaşık 3 puandır. Her maddeden alınacak puan aynı değildir, maddenin zorluğuna göre değişmektedir (MBA, 2024). Bireyin GMAT toplam puan yüzdelik sıralaması, önceki üç yılda girilen GMAT sınavlarına katılan bireylerle yüzdelik karşılaştırması yapılarak elde edilir (GMAC, 2024). Sınavın güvenirliği için KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmaktadır (Schrader, 1984). Sınavın geçerliği için cinsiyet, anadil, etnik köken ve farklı ülkelerden sınavı alan adaylar gibi alt grupların test puanlarının karşılaştırıldığı ölçme değişmezliği çalışmaları yapılmaktadır (Talento Miller, 2005). Ayrıca GMAT sonuçları, bireylerin iş hayatındaki başarısı ile ilişkilendirilmesi yoluyla değerlendirilir. Geçerlik araştırmaları, GMAT puanlarının öğrenci başarısı, akademik performans ve iş başarısı gibi kriterlerle ilişkisini belirlemek için belirli periyotlarla yapılmaktadır (GMAC, 2024). GMAT'te kapsam geçerliği için uzman incelemeleri, bireylerin iş hayatındaki performansı ile GMAT puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için yordama geçerliği, GMAT puanları ile MBA not ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemek için ölçüt geçerliği ve testin ölçmek istediği teorik yapıyı ne kadar iyi ölçtüğünü belirlemek için yapı geçerliği çalışmaları yürütmektedir. Ayrıca testi alan farklı demografik gruplar (cinsiyet, etnik köken vb.) arasında testin eşit derecede geçerli olup olmadığını değerlendirmek için farklılaşan madde fonksiyonu (Differential Item Functioning-DIF) çalışmaları yapılmaktadır.

GRE'de alınacak toplam puan, alt testlerde alınan ham puana dayalı olarak hesaplanır. Ham puan, doğru cevaplanan soru sayısıdır. Ham puanlar hesaplanırken bölümler arasında güçlük düzeyinden kaynaklanan sorunu

engellemek için test eşitleme yapılır. GRE genel testinde sözel muhakeme ve sayısal muhakeme puanları, ortalaması 150 standart sapmanın 8.75 olacak şekilde 130 ile 170 puan arasında, birer puanlık artışlarla raporlanır. Analitik yazma bölümü ise ETS tarafından geliştirilen e-rater puanlama motoru tarafından 0 ile 6 arasında yarım puanlık artışlarla holistik bir ölçekle değerlendirilir ve toplam puandan ayrı hesaplanır. GRE alan testi ise 200'den 990'a kadar, 10 puanlık artışlarla bir toplam puan verir. GRE toplam puan yüzdelik sıralaması önceki üç yılda girilen GRE sınavlarına dayanarak bireyin yüzdelik karşılaştırması yapılır (ETS, 2023). ETS ve birçok dış kuruluş, GRE puanlarının geçerliliğini doğrulamak için araştırmalar yürütmüştür. Bu araştırmalar, GRE puanlarının lisansüstü okul kabulleri ve burs seçimi için uygun olup olmadığını incelemiştir. Araştırmalar bireylerin akademik yeteneklerini ve potansiyellerini doğru bir şekilde yansıttığını göstermektedir (ETS, 2023). ETS; yapı geçerliliği, kapsam geçerliliği, yordama geçerliliği ve ölçüt geçerliliği ile ilgili kanıtlar da sunmaktadır. ETS; farklı etnik köken, dil becerisi, cinsiyet gibi faktörleri dikkate alarak test maddesi yazarlarına ve puanlayıcılara titiz eğitimler vermektedir. Alt testler arasında korelasyon değerleri incelenmektedir. GRE genel testinde alt testlerden elde edilen puanlara ait standart hatalar ve güvenirlik katsayıları MTK'ye göre hesaplanmaktadır. Analitik yazma bölümü için ise puanlayıcılar arası güvenirlik incelenmektedir. GRE alan testinde güvenirlik ise KR-20 ile hesaplanmaktadır. Ayrıca test maddelerinin pilot uygulamaları ve yanlılık çalışmaları yapılarak testlerin tarafsızlığı ve geçerliliği sağlanmaya çalışılmaktadır (ETS, 2024).

Sınavların psikometrik özellikler ve ölçekleme şekli karşılaştırıldığında farklılıklar dikkat çekmektedir. GRE ve GMAT'ın test geçerliği ile ilgili kapsamlı çalışmaları bulunmaktadır. Özellikle GMAT ve GRE'nin, iş hayatındaki performans ile ilişkisini inceleyen yordama geçerliği açısından daha detaylı çalışmalar yapılmaktadır. ALES'te ise çok eski yıllarda yordama geçerliğine yönelik sınırlı sayıda bağımsız araştırmacılar tarafından çalışma yapıldığı dikkat çekmektedir. ALES ile karşılaştırıldığında bu sınavların standart hata ve MTK temelli yöntemlerle daha kapsamlı araştırmalar yapıldığı; DIF, ölçme değişmezliği ve yanlılık çalışmaları ile farklı demografik gruplar arasında eşitlik değerlendirmesi yapıldığı görülmektedir. Ayrıca formlar arasında test güçlüğünden kaynaklanan hataları önlemek için de test eşitleme yapılmaktadır. Güvenirlik belirleme açısından karşılaştırıldığında ALES'in de bu sınavlar ile benzer yöntemlerin kullanıldığı ve .90 üzeri (ÖSYM, 2018a) gibi yüksek

güvenirlikte bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınavlar ölçekleme açısından incelendiğinde puanlama sistemleri ve alt testin toplam puana katkıları farklılık göstermektedir. ALES puanları; sayısal, sözel ve eşit ağırlık puanı olmak üzere üç ayrı puan türünde hesaplanır. GRE ve GMAT'te toplam doğru sayıları üzerinden puan hesaplanması yapılmaktadır. ALES'te farklı üç puan hesaplaması yapılmakta her alt testin ise toplam puana katkısı farklı iken GRE ve GMAT'te alt testlerin toplam puana katkısı eşit olmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında ALES, GRE ve GMAT'in sınav güvenliğinin nasıl sağlandığı incelenmiş, sonuçlar "Testlerin Hazırlanması ve Saklanması, Sınav Öncesi ve Esnasında Alınan Güvenlik Önlemleri, Madde Havuzu ve İçerik Kontrolü, Güvenlikte Kullanılan Teknolojiler" Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

ALES, GRE ve GMAT'te Sınav Güvenliği

Ölçüt	ALES	GRE	GMAT
Testlerin Hazırlanması ve Saklanması	İçişleri Bakanlığı ve ÖSYM tarafından yürütülür.	ETS tarafından düzenlenir.	GMAC tarafından düzenlenir.
Sınav Öncesi ve Sınav Esnasında Alınan Güvenlik Önlemleri	Kimlik ve sınav giriş belgesi kontrolü yapılır. Sınav boyunca kamera ile kayıt altına alınır.	Kimlik kontrolü, yapay zekâ teknolojileri ile desteklenir. Sınav ekranı hariç masaüstünü kilitler. Kamera ile canlı izleme ve yapay zekâ denetimi.	Kimlik kontrolü, avuç içi damar taraması. Sınav boyunca kamera ile kayıt altına alınır.
Madde Havuzu ve İçerik Kontrolü	Her dönem yapılan farklı sınavlar için farklı maddeler kullanılır.	Her yıl madde havuzuna yeni maddeler eklenir. Madde kullanım sıklığı ve içerik dengesi sağlanır.	Madde havuzu belirli aralıklarla yenilenir, madde kullanım sıklığı ve içerik dengesi sağlanır.
Güvenlikte Kullanılan Teknolojiler	Geleneksel yöntemler (kamera, üst araması).	Avuç içi damar taraması, yüksek riskli kimlik doğrulama teknolojisi.	Yapay zekâ teknolojileri, makale benzerliği tespit yazılımı.

ÖSYM tarafından yıl boyunca hazırlanan sorular, şifreli sistemlerle güvenli biçimde kapalı matbaa sürecine aktarılmakta ve her yazarın yalnızca bir sorusuna yer verilecek şekilde çoklu denetimlerden geçirilerek sınav kitapçıkları oluşturulmaktadır. Bu süreç, dış dünyadan tamamen izole edilmiş, yüksek güvenlikli kapalı matbaa merkezinde yürütülmektedir. Faraday kafesi ve sinyal karıştırıcı jammer sistemleri gibi teknolojilerle bilgi sızıntısı engellenmekte, görevli personel sınav bitene dek dış dünyayla hiçbir temas kurmamaktadır. ALES gibi merkezi sınavların evraklarının basımı, nakli, saklanması ve güvenliği, ÖSYM ile İçişleri Bakanlığı iş birliğinde sağlanmakta; sınav öncesi binalar hazır hâle getirilmekte, sınav günü bina içi ve çevresi denetlenmekte, iletişim cihazları etkisiz hâle getirilmekte ve katılımcılar kamera ile izlenmektedir (ÖSYM, 2024). ÖSYM, sınavlarda kullanılacak soruları oluşturmak için özel bir soru hazırlama komisyonu görevlendirir. Bu komisyon, alanında uzman akademisyenlerden ve eğitimcilerden oluşur. Sorular, internet bağlantısı olmayan dış dünya ile bağlantısı kesilmiş güvenli ortamlarda hazırlanır, havuzda toplanır ve denetlenir.

GMAC, geçerli ve güvenilir GMAT sınav puanları sağlamak ve kopya çekmeyi önlemek için tasarlanmış son teknoloji güvenlik önlemlerini kullanmaktadır. GMAT her sınavda alınan gözetmen kimlik kontrolü, sınav alanının kamera ile canlı izlenmesi gibi güvenlik önlemlerine ek olarak sınav merkezlerinde avuç içi damar taraması yapan ilk yüksek riskli sınavdır. Bu yöntem ile bireyin tek bir GMAT kaydına sahip olmasını sağlayarak ve insanların sahte isimlerle sınava girmesini önlemektedir. Bu işlem yalnızca birkaç saniye sürerek ve yüksek riskli testlerde mevcut olan en gelişmiş kimlik doğrulama teknolojisini temsil etmektedir (GMAC, 2024). GMAT sınavı aynı yazılım, aynı arayüz ve aynı donanım ekibiyle uygulanmaktadır. GMAT madde havuzu da belirli periyotlarda değiştirilmektedir (Rudner, 2010). Test güvenliği için ayrıca madde havuzu belirli aralıklarla yenilenmekte, madde kullanım sıklığı ve içerik dengeleme yöntemleri de kullanılmaktadır.

GRE test güvenliği için yapay zekâ teknolojisini kullanarak test sırasında başka bir test katılımcısını taklit etme girişimleri, yeni bir tarayıcı açma girişimleri, izin verilmeyen yazılım çalıştırma ve test sırasında veya molalarda cep telefonu gibi izin verilmeyen nesneleri kullanma gibi test güvenliğini etkileyecek davranışları belirleyerek koruma sağlamaktadır. Test yazılımı GRE olmayan tüm pencereleri veya uygulamaları otomatik olarak kapatır, sınav katılımcısının başka bir göreve geçememesi için masaüstünü kilitler. ETS kullandığı makale

benzerliği tespit yazılım sayesinde GRE analitik bölümünde yazılan metnin başka bir yerden alınıp alınmadığını tespit eder. Her yıl madde havuzuna yeni maddeler eklenir (ETS, 2024).

ALES, GMAT ve GRE sınav güvenliği açısından benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Üç sınav da kimlik doğrulama, sınav alanı güvenliği ve iletişim araçlarının etkisiz hâle getirilmesi gibi temel güvenlik önlemlerini paylaşmaktadır. ALES kamera ile kayıt, üst araması gibi daha geleneksel yöntemler kullanırken GMAT ve GRE, avuç içi taraması, yapay zekâ yazılımları kullanımı ve kimlik doğrulama yöntemleri açısından daha ileri düzeyde güvenlik önlemleri sunmaktadır. Sonuç olarak ALES de güvenlik açısından yeterli ve katı önlemlerle donatılmış bir sınavdır. Bu nedenle üç sınav da kendi bağlamlarında test güvenliğini sağlamaktadır denilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ALES, GRE ve GMAT sınavlarının çeşitli yönleri karşılaştırılmış ve her bir sınavın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, test güvenliği, alt testleri, puanlama sistemleri ve kullanım alanları incelenmiştir. ALES, Türkiye'deki akademik kariyer ve lisansüstü eğitim başvurularında yaygın olarak kullanılırken GRE ve GMAT uluslararası alanda lisansüstü eğitim programlarına kabul için tercih edilmektedir. GMAT, özellikle işletme ve yönetim programlarına yönelik olarak geliştirilmişken GRE ve ALES daha geniş akademik alanlarda bilgi ve becerileri ölçmek üzere tasarlanmıştır. ALES, Türkçe bir sınav olması nedeniyle sadece Türkiye'deki lisansüstü eğitim sisteminde geçerlidir ve bu da onu uluslararası arenada daha az tercih edilebilir kılar. Diğer taraftan GRE ve GMAT İngilizce olarak yapıldığından, dünya çapında daha geniş bir kabul görür ve bu sebeple uluslararası tercih edilirliği daha yüksektir.

GRE'deki analitik yazma bölümü, adayların karmaşık konuları anlamalarını çeşitli görüşleri analiz etmelerini, bir argümanı eleştirmeleri ve bazen mantıklı argümanlar geliştirmelerini gerektirir. ALES'te de benzer bir bölüm eklenmesi, adayların sadece bilgiye sahip olmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl işleyip uygulayabileceklerini, mantıklı ve tutarlı bir şekilde sunabileceklerini ölçebilir. GRE ve GMAT ile karşılaştırıldığında ALES'in madde sayısı azaltılıp özellikle sayısal alanlarda analitik yazma veya veri analizi gibi alt testler eklenmesi önerilebilir. ALES'in aynı beceriyi ölçen madde sayısının azaltılması, sınavın zaman açısından daha verimli olmasını, analitik yazma ve

veri analizi bölümlerinin eklenmesi ile adayların karmaşık problemleri çözme ve çeşitli veri kümelerini anlamlandırma yeteneklerini ölçebilir. Bu sayede, sınav aynı zamanda eleştirel düşünme, veri analizi ve problem çözme becerilerini de değerlendiren bir test hâline gelebilir. Ayrıca, GRE ve GMAT'ın bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış formatta yapılıyor olmasının sunduğu avantajla daha sık yapılması ve tekrar sınava girme süresinin daha kısa olması, adaylara daha fazla esneklik ve hazırlık süreci sunmaktadır.

GRE ve GMAT'ın kullandığı test kuramı ve uygulanma biçimi, ölçme ve değerlendirme açısından bazı avantajlara sahiptir. GRE ve GMAT'te kullanılan MTK'nin avantajı, bireyin yetenek düzeyine uygun maddeler sunarak, daha hassas kestirimler ve bireyin yetenek düzeyini doğru yansıtan sonuçlar elde etmeye olanak tanımasıdır (Baker, 2001; Hambleton vd., 1991). Bu yaklaşım, testin geçerlik ve güvenirliğini artırırken ALES'in KTK'ye dayalı olması, bireylerin puanlarının sınavın zorluk derecesinden etkilenmesi riskini taşır. ALES'in her bireye aynı test formunu sunması, yetenek düzeyine göre farklılık gösteren bireylerin performanslarını tam olarak yansıtmayabilir. Bu sebeple ALES'in ölçme ve değerlendirme sürecinin daha hassas ve doğru sonuçlar vermesi için MTK'ye geçiş yapılabilir (Bulut, 2015). MTK sınavın zorluk derecesinden bağımsız olarak bireylerin yetenek düzeylerini daha doğru ve güvenilir bir şekilde ölçmeyi sağlayacaktır (Embretson ve Reise, 2000). Bu geçişin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için ALES'te kullanılacak sorular, doğrudan sınava dâhil edilmeden önce pilot testler aracılığıyla ön değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Bu süreçte adaylar, sınav sırasında puanlamaya dâhil edilmeyen ve yalnızca test amacıyla eklenmiş deneme soruları ile karşılaşabilirler. Bu deneme soruları farklı iller için farklılaşabilir ve böylece daha fazla sayıda soru denenebilir. Bu uygulama, her bir sorunun ayırt edicilik ve zorluk düzeyi gibi temel psikometrik özelliklerinin ölçülmesine olanak tanır. Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analizler, MTK için gerekli olan yüksek nitelikli madde havuzunun oluşturulmasında yardımcı olabilir.

ALES'in kâğıt kalem testi olarak uygulanması, her sınav için yeni maddeler yazma zorunluluğu nedeniyle maliyetlidir. ALES'in BOBUT olarak uygulanması durumunda, maddelerin adaylar arasında paylaşılmadığı ve her aday farklı bir soru seti ile karşılaştığı için, mevcut maddelerin tekrar tekrar kullanılabilmesi mümkün olacaktır. Bu durum, yeni madde yazma ihtiyacını azaltabilir. BOBUT uygulamaları, bireylerin yetenek kestirimlerinde kağıt ve kalemle yapılan testlere

kıyasla daha güvenilir sonuçlar üretip avantaj sağlasa (Lord, 1980; Reckase, 2011) da madde havuzundaki maddelerin uzun süreli kullanımıyla bireylerin aynı maddelerle sıkça karşılaşması maddelerin ifşa olmasına, madde parametrelerinin zamanla değişmesine veya orijinal değerlerinden sapmasına neden olabilir (Bock vd., 1988). Bu sebeple sınavların BOBUT olarak uygulanması hâlinde madde havuzları belirli periyotlarla psikometrik açıdan incelenmelidir. BOBUT uygulamalarının belirgin bir diğer avantajı, sınavın daha kısa sürede sonlanmasını sunmasıdır. Çünkü sınava giren birey, çok kolay veya çok zor olan maddeler ile karşılaşmaz; yetenek düzeyine uygun sorular ile karşılaşır. Bu durum daha yüksek bir ölçme hassasiyet seviyesine ulaşmak için daha az madde cevaplamayı gerektirir (Rotou vd., 2007; Segall, 2005). Sonuç olarak BOBUT uygulamaları, bireyin yetenek düzeyine uyum sağlayarak, geleneksel kağıt kalem testlerine kıyasla daha verimli sonuçlar elde edilmesine olanak tanır (GMAT, 2024).

ALES, GRE ve GMAT sınavlarının psikometrik özellikleri ve ölçekleme şekilleri karşılaştırıldığında önemli farklılıklar görülmüştür. GRE ve GMAT'ın, test geçerliği ile ilgili kapsamlı çalışmalara dayandığı ve bu çalışmaların, yordama geçerliği açısından daha detaylı olduğu ortaya çıkmıştır. ALES'in ise yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu, ancak bu sınavların kapsamlı geçerlik çalışmalarıyla kıyaslandığında bazı eksiklikleri bulunduğu tespit edilmiştir. Özellikle, GMAT ve GRE'nin bireylerin iş ve akademik hayatındaki performansı ile ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılması (Klieger vd., 2014; Koys, 2005; Kuncel vd., 2007; Kurysheva vd., 2024; Powers, 2004; Talento Miller, 2008) bu sınavların güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır. ALES ile karşılaştırıldığında, bu sınavlar farklı demografik gruplar arasında ölçme sonuçlarının değişmez olup olmadığının incelendiği ölçme değişmezliği, DIF ve yanlılık çalışmalarına önem vermektedir. Ayrıca formlar arasında test güçlüğünden kaynaklanan hataları önlemek için yapılan test eşitleme çalışmaları da GRE ve GMAT'ın güvenilirliğini ve geçerliğini artıran bir başka faktördür. ALES'te içerik ve kapsamın değişmemesine rağmen farklı sınav dönemlerinde uygulanan maddeler arasında güçlük düzeyi bakımından farklılıklar olduğu iddia edilmektedir. Yıl içinde farklı dönemlerde yapılan ALES puanlarına ilişkin test eşitleme çalışmasının bir araştırma kapsamında incelendiği görülmektedir (Mutluer ve Nartgün, 2017). Araştırmada ALES'in bahar ve güz dönemi sınav sonuçları karşılaştırıldığında, test eşitleme sonrasında bazı puanların normal puan aralığı olan 0-100'ü aştığı görülmüştür. Bu durumun, özellikle uç değerlerde (çok yüksek ve çok düşük

puanlarda) ortaya çıktığı ve iki sınavın ortalama ile varyans değerlerinin farklı olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı dönemlerde uygulanan ALES sınavlarının genel olarak benzer yapıda olduğu görülmekle birlikte, daha düşük hata ile puanların karşılaştırılabilmesi için test eşitleme yöntemlerinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

ÖSYM'nin hazırladığı ve kamuoyuyla paylaştığı raporlarda test eşitleme gibi çalışmalara rastlanılmamıştır. Söz konusu analizlerin ÖSYM'nin iç raporları kapsamında yürütülüp yürütülmediği konusunda net bir bilgiye ulaşılamamıştır. Dolayısıyla, ALES'in psikometrik özelliklerine ilişkin sistematik değerlendirmeler dış paydaşlar açısından sınırlı bir şekilde izlenebilmektedir. Farklı sınav dönemlerinde uygulanan maddeler arasında güçlük düzeyindeki farklılıkları minimize etmek için test eşitleme yöntemleri kullanılmalıdır. Bu, adayların yetenek düzeylerine göre daha adil bir değerlendirme sağlar. ALES'in BOBUT uygulamalarına geçmesi testin daha esnek ve erişilebilir olmasını sağlar. Aynı zamanda MTK'ye dayalı veri analizi ve madde yanlılığı analizleri gibi daha gelişmiş psikometrik yöntemlerin kullanılmasını da kolaylaştırır.

ALES, GMAT ve GRE sınavlarının güvenlik önlemleri, uygulama yöntemleri ve teknolojik altyapıları incelendiğinde, her üç sınavın da kendi bağlamlarında test güvenliğini sağlamaya yönelik ciddi adımlar attığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan üç sınavın (ALES, GRE ve GMAT) geçmiş yıllardaki uygulamalarında, kamuoyuna yansıyan çeşitli haberlerde; sınav sorularının önceden ele geçirilmesi, ezberlenerek ifşa edilmesi ya da adaylar yerine başkalarının sınava girmesi gibi usulsüzlüklere dair iddiaların yer aldığı görülmektedir. ALES, sınav güvenliği açısından oldukça katı önlemler almakta, geleneksel yöntemlerle kimlik doğrulama, sınav alanı güvenliği ve iletişim araçlarının etkisiz hâle getirilmesi gibi önlemleri uygulamaktadır. GMAT ve GRE ise daha ileri düzeyde teknolojik güvenlik önlemleri kullanmakta, özellikle avuç içi taraması ve yapay zekâ teknolojileri ile kimlik doğrulama ve sınav güvenliğini sağlamaktadır. Geleneksel kâğıt-kalem testlerinde adayların test sorularını görme sıklığı, test formlarının yeniden kullanımı ve adayların sınava tekrar girme sıklığını düzenleyen politikalarla sınav güvenliğini sağlamak için sınav öncesinde sıkı bir şekilde kontrol edilir. BOBUT uygulamalarında ise soruların adaylara ne sıklıkla sunulacağını kontrol etmek için bilgisayarın kendisi kullanılabildiği (Stocking ve Lewis, 1995) için ALES'in bilgisayar ortamında yapılması bu süreçlerin bilgisayar destekli sistemler aracılığıyla daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesini mümkün kılar.

Bu araştırmanın sonuç ve önerileri, ALES'in standart test koşullarını sağlayan bir sınav hâline gelmesine ve adayların daha geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayarak onların akademik ve profesyonel kariyerlerinde başarılı olmalarına destek olabilir. İlerleyen yıllarda ayrıca ALES'in İngilizce olarak da uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir ve bu durum uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir sınav hâline gelmesini destekleyebilir.

Extended Summary

Introduction

Graduate education is a process aimed at training highly qualified professionals and developing problem-solving skills. In Türkiye, graduate education programs are conducted by institutes affiliated with universities. The importance of graduate education is closely related to educational quality, efficient use of national resources, and the level of development, making it a crucial topic that requires meticulous attention (Karaman & Bakırcı, 2010). In Türkiye, the Academic Personnel and Graduate Education Entrance Exam (ALES) is used for admission to graduate programs, academic staff appointments, and the selection of candidates for overseas graduate education programs (ÖSYM, 2023). Globally, the Graduate Record Examination (GRE) and the Graduate Management Admission Test (GMAT) are commonly taken by international applicants from diverse cultural, linguistic, and educational backgrounds for admission to graduate programs (Wilson, 1982). Given that there are currently 518,492 individuals enrolled in graduate programs and 184,566 academic staff members employed in Turkish universities (YÖK, 2024), it is essential to compare the content of ALES with internationally standardized exams like GRE and GMAT, which serve as significant criteria for both graduate admissions and academic appointments. Thus, this study aims to examine the similarities and differences between ALES, used for graduate admissions and academic appointments in Türkiye, and the GRE and GMAT exams commonly used abroad.

Methodology

This research was conducted using a qualitative approach, specifically a case study, to examine the trends and current status of the ALES, GRE, and GMAT exams (Yıldırım and Şimşek, 2020). Through a literature review, sources from ÖSYM for ALES, ETS for GRE, and GMAC for GMAT were examined, and a comparative analysis of these processes was conducted. Data from the relevant

literature for each exam were analyzed according to predefined comparison criteria. The findings were evaluated in terms of the exams' objectives, content, and alignment with requirements, and the results were presented in tables.

Findings

The ALES exam is used in Türkiye for the recruitment of academic staff and admission to graduate education, while the GRE is preferred worldwide for multidisciplinary graduate admissions. The GMAT, on the other hand, stands out as a specialized exam for a narrower admissions process, specifically targeting fields in business and management.

In terms of subtests and skill areas, ALES measures quantitative and verbal reasoning abilities. In addition to verbal and quantitative reasoning, the GRE includes an analytical writing section, while the GMAT assesses data analysis skills. Moreover, the GRE offers subject tests in knowledge areas like biology, chemistry, and literature, allowing for skill assessments in specific domains, whereas the GMAT emphasizes data literacy, aligning with skills relevant to the business world.

In the context of test theory, ALES is administered using classical test theory, which entails a fixed structure where all examinees answer the same items. In contrast, the GRE and GMAT utilize an adaptive testing format based on item response theory (IRT). This adaptive format adjusts the difficulty level of questions according to individuals' prior performance, whereas ALES, being a paper-and-pencil test, provides the same items to all individuals regardless of ability level.

When comparing the psychometric properties and scaling methods of these exams, distinct differences are evident. Compared to ALES, the GRE and GMAT support their evaluations through more comprehensive research using standard error and IRT-based methods, as well as assessments of measurement invariance and bias to evaluate fairness across different demographic groups. In terms of reliability, ALES also employs similar methods as these exams and has been found to achieve a high reliability coefficient, exceeding .90 (ÖSYM, 2018).

Discussion, Conclusion, and Suggestions

While ALES is widely used in Türkiye for academic career and graduate program applications, the GRE and GMAT are preferred internationally for

admission to graduate programs. Compared to the GRE and GMAT, the testing theory and implementation of ALES carry certain disadvantages in terms of assessment and evaluation. The use of Item Response Theory (IRT) in the GRE and GMAT allows items to be tailored to the individual's ability level, enabling more precise and accurate reflections of the test-taker's skill (Baker, 2001; Hambleton et al., 1991). This approach improves the validity and reliability of the test, while ALES's reliance on Classical Test Theory (CTT) poses the risk of scores being affected by the difficulty of the exam. As ALES provides the same test form to every individual, the performance of individuals with varying ability levels may not be fully represented. Therefore, transitioning to IRT could enhance the precision and accuracy of ALES's assessment and evaluation process (Bulut, 2015).

The implementation of ALES as a paper-and-pencil test is costly due to the necessity of creating new items for each exam. If ALES were administered as a Computerized Adaptive Test (CAT), items could be reused multiple times since they are not disclosed, thus reducing the need for constant item development. Another notable advantage of CAT applications is the shorter duration of the exam. Test-takers are presented with questions suited to their ability level rather than encountering items that are too easy or too difficult. This setup requires fewer items to achieve a high level of measurement precision (Rotou et al., 2007; Segall, 2005).

It has been revealed that GRE and GMAT are based on comprehensive studies regarding test validity, with these studies being more detailed in terms of predictive validity. ALES, on the other hand, has been found to have high reliability; however, it has certain shortcomings compared to the extensive validity studies of these exams. In particular, conducting research that examines the relationship between GMAT and GRE scores and individuals' performance in their professional and academic lives (Klieger et al., 2014; Koys, 2005; Kuncel et al., 2007; Kurysheva et al., 2024; Powers, 2004; Talento Miller, 2008) enhances the reliability and validity of these tests.

Compared to ALES, these exams emphasize measurement invariance and bias studies that investigate whether measurement results are consistent across different demographic groups. Additionally, the test equating studies conducted to prevent errors arising from test difficulty among forms are another factor that

enhances the reliability and validity of GRE and GMAT. Transitioning ALES to a Computerized Adaptive Test (CAT) format would make the exam more flexible and accessible.

When examining the security measures, administration methods, and technological infrastructures of ALES, GMAT, and GRE exams, it can be concluded that all three assessments have taken significant steps to ensure test security within their respective contexts.

Yazar Katkıları: İki yazarın ortak yazdığı bu makalede yazarların katkı oranı %50-%50 olarak belirlenmiştir.

Çıkar Çatışması: Makalenin ortak iki yazarı arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığı ve tüm etik ihlallerde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğu beyan olunur.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın niteliği gereği Etik Kurul İzni gerektirmemektedir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmalar, Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep edilmesi hâlinde yazarlar tarafından temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, bu çalışmada yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmadığını beyan eder

---

Kaynakça

Aliustaoğlu, F., ve Tuna, A. (2016). Akademik personel ve lisansüstü eğitimi giriş sınavı (ALES) matematik sorularının MATH taksonomisine göre analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-137. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/24152/256284

Arapgirlioğlu, H., Zahal, O., Gürpınar, E. ve Özhan, U. (2014). Lisansüstü programlara başvuran adayların ALES, yabancı dil ve mezuniyet not ortalamaları arasındaki ilişkiler (İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 30-40. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inujgse/issue/8717/108866

Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Bedsole, C. B. (2013). *Apples to apples? comparing the predctive validity of the GMAT and GRE for business schools, and building a better admissions formula*. [Unpublished doctoral dissertion]. The University of Georgia.

Bock, D.B., Muraki, E., & Pfeiffenberger, W. (1988). Item pool maintenance in the presence of item parameter drift. *Journal of Educational Measurement, 25*(4), 275-285. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1988.tb00308.x

Bulut, O. (2015). Applying item response theory models to Entrance Examination for Graduate Studies: Practical issues and insights. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *6*(2), 313-330. https://doi.org/10.21031/epod.17523

Coşkun, E. ve Tuna, A. (2021). ALES matematik sorularının MATH taksonomisine göre incelenmesi: 2006 –2013. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education (OJOMSTE),2*(1), 43-54. https://www.ojomste.com/index.php/1

Desjardins, C. D., & Bulut, O. (2018). *Handbook of educational measurement and psychometrics using R*. Boca Raton, FL: CRC Press.

Donaldson, B. and McNicholas, C. (2004). Understanding the postgraduate education market for UK-based students: A review and empirical study. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, *9*(4), 288-379. https://doi.org/10.1002/nvsm.259

Embretson S. E., & Reise S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Espinosa, M. P., & Gardeazabal, J. (2010). Optimal correction for guessing in multiple-choice tests. *Journal of Mathematical Psychology, 54*(5), 415–425. https://doi.org/10.1016/j.jmp.2010.06.002

Ercoşkun, M. (2020). Öğretmen adaylarının akademik ve ALES (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı) başarı puanlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *14*(33), 523-541. https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.24

ETS (2024). *The GRE general test*. Educational Testing Service. https://www.ets.org/gre/test-takers/general-test/schedule.html

ETS (2023). *Guide to the use of scores*. Educational Testing Service. https://www.ets.org/content/dam/ets-org/pdfs/gre/gre-guide-to-the-use-of-scores.pdf

ETS (2024). *A Snapshot of the Individual Who Took the GRE Genel Test*. https://www.ets.org/pdfs/gre/snapshot.pdf?utm_source

GMAT (2025). *GMAT exam*. Graduate Management Admission Council. https://www.mba.com

GMAT (2024). GMAT™ Geographic Trend Report: Testing Year 2023. https://www.mba.com/-/media/files/gmac/research/geographic-trends/gmat-geographic-trend-report-testing-year-2023-pdf.pdf

Hambleton, R., Swaminathan, R., & Rogers, H.J. (1991). *Fundementals of Item Response Theory. California*: Sage Pub.

Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*, 94-114. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48557/616554

Kearney, M. L. (2008). *The role of post-graduate education in research systems*. UNESCO/DCU workshop on trends in post-graduate education (Dublin City University, 5-7 March 2008).

Kelecioğlu, H. (1994). Öğrenci seçme sınavı puanlarının eşitlenmesi üzerine bir çalışma. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Klieger, D.M., Cline, F.A., Holtzman, S.L., Minsky, J.L. & Lorenz, F. (2014). New perspectives on the validity of the GRE general test for predicting graduate school grades. *ETS Research Report Series,* 1-62. https://doi.org/10.1002/ets2.12026

Koys, D. (2005). The validity of the Graduate Management Admission Test for non-U.S. students. *Journal of Education for Business*, 80, 236–239.

Kuncel, N., Crede, M., & Thomas, L. (2007). A meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and undergraduate grade point average (UGPA) forgraduate student academic performance. *Academy of Management Learning and Education, 6,* 61-68. https://doi.org/10.5465/amle.2007.24401702

Kurysheva, A., Dilaver, G., Fox, C.M., Kell, H., Kern, M.R., L. & van Rijen, H.V.M. (2024). To test or not to test? The Graduate Record Examinations: Predictive validity toward graduate study success on research masters' programs in a large European University. *Education Sciences*, 14, 549. https://doi.org/10.3390/educsci14050549

Lord, F.M. (1980). *Applications of ıtem response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mutluer, C., L. & Nartgün, Z. (2017). Test equating study concerning to ALES (Academıc Personnel And Postgraduate Education Entrance Exam) scores obtained at different times in a year. *European Journal of Education Studies, 3*(12), 96-120. http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1270

MBA (2024). *Evolving the score scale with the GMAT™ focus edition*. https://www.mba.com/exams-and-exam-prep/gmat-exam/gmat-focus-evolving-score-scale

Örnek, E. (2002). *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı yüksek lisans programlarındaki öğrencilerin lisansüstü eğitimi giriş sınavı puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi

ÖSYM (2018a). *2017 ALES sonbahar değerlendirme raporu.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/ALESRaporu_13022018.pdf

ÖSYM (2018b). *2018 ALES/2 değerlendirme raporu.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/ales2degrapor24122018.pdf

ÖSYM (2024). *ÖSYM resmî sitesi.* https://www.osym.gov.tr/

Öztürk, N., ve Anıl, D. (2012). Akademik personel ve lisansüstü eğitimi giriş sınavı puanlarının eşitlenmesi üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 180-193. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1141/421

Powers, D. E. (2004). Validity of Graduate Record Examinations (GRE) general test scores for admissions to Colleges of Veterinary Medicine. *Journal of Applied Psychology, 89*(2), 208–219. https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.2.208

Reckase, M.D. (2011). *Computerized adaptive assessment (CAA): The way forward. In The road ahead for state assessments, policy analysis for California education and Rennie Center for Education Research & Policy* (pp.1-11). Rennie Center for Education Research & Policy.

Robin, F., & Zhao, C. (2014). Timing of the analytical writing measure of the GRE revised general test. *The Research Foundation for the GRE revised General Test: A compendium of studies*. (C. Wendler, B. Bridgeman, & C. Ezzo, Eds.). Educational Testing Service.

Rotou, O., Patsula, L., Steffen, M., & Rizavi, S. (2007). *Comparison of multistage tests with computerized adaptive and paper-and-pencil tests*. ETS, Research Report.

Rudner, L. M. (2012). *Demystifying the GMAT: computer-based testing terms.* Graduate Management Admission Council.

Schrader, W. B. (1984). *The Graduate Management Admission Test: Technical report on test development and score interpretation for GMAT users*. Educational Testing Services. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251483.pdf

Segall, D. O. (2005). Computerized adaptive testing. *Encyclopedia of Social Measurement*, 1, 429–438.

Stocking, M. L., & Lewis, C. (1995). A new method of controlling item exposure in computerized adaptive testing. *ETS Research Report Series, 1995(2), i–29.* https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1995.tb01660.x

Talento-Miller, E. (2005). GMAT validity for six european MBA programs. *GMAC Research Reports*, RR-05-07.

Talento-Miller, E. (2008). Generalizability of GMAT validity to programs outside the U.S. *International Journal of Testing*, 8, 127–142. https://doi.org/10.1080/15305050802001193

Tokat, E. (2004). *Lisansüstü eğitimi giriş sınavı ve diğer kabul ölçülerinin yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi

Wilson, K. M. (1982). GMAT and GRE aptitude test performance' in relation to primary language and scores on TOEFL. *ETS Research Report Series*. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1982.tb01314.x.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y*öntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). *Yükseköğretim istatistikleri*. https://istatistik.yok.gov.tr

Rehberli Yazma Tekniği

DERLEME MAKALESİ

Kader YENİÇERİ TUNA[1], Banu ÖZDEMİR[2]

1 Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmenliği, kader.yeniceri.tuna@ogr.dpu.edu.tr ORCID: 0009-0000-7604-8578

2 Doç. Dr. Banu Özdemir, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, banu.ozdemir@dpu.edu.tr ORCID: 0000-0002-4298-8569

Gönderilme Tarihi: 19.10.2024 Kabul Tarihi: 22.04.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1570499

Atıf: " Yeniçeri-Tuna, K., ve Özdemir, B. (2025). Rehberli yazma tekniği. *Milli Eğitim, 54*(247), sayfa 1833-1858. DOI: 10.37669/milliegitim.1570499"

Öz

Yazma eğitiminde yöntem, teknik ve strateji öğretimi, öğrencilerin etkili ve bilinçli bir şekilde iletişim kurmalarını, düşüncelerini organize etmelerini ve kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlamada kritik bir role sahiptir. Bu öğretim, öğrencilerin yazma sürecini anlamalarını ve kavramalarını sağlar. Yöntem, teknik ve strateji öğretimi öğrencilere yazma becerilerini adım adım geliştirmeleri için rehberlik eder ve onları yazma sürecinin farklı aşamalarında etkili bir şekilde yönlendirir. Dolayısıyla yazma eğitiminde yöntem, teknik ve strateji öğretimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilebilen bir öğrenme ortamı oluşturarak onları yazılı iletişimde başarılı ve güvenli bireyler haline getirme potansiyeli taşır. Yeni yöntem, teknik ve stratejilerin öğretilmesi yazma eğitiminin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu makalenin genel amacı, rehberli yazma tekniğini detaylı bir şekilde açıklamak, tanıtmak ve öğretmenlere öğrencilerin yazma becerilerini güçlendirmeleri için tekniğin nasıl kullanılabileceğini göstermektir. Bu bağlamda makalede rehberli yazma tekniğini ve bu tekniğin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme ve yönlendirme konusundaki rolü ele alınmaktadır. Yazarlar tarafından farklı tanımlamalar ve açıklamalarla rehberli yazmanın çeşitli yönleri açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: *yazma eğitimi, yöntem, rehberli yazma*

Guided Writing Technique

REVIEW ARTICLE

Abstract

Teaching methods, techniques and strategies in writing instruction has a critical role in enabling students to communicate effectively and consciously, organize their thoughts and express themselves in writing. This teaching enables students to understand and grasp the writing process. Teaching methods, techniques and strategies guides students to develop their writing skills step by step and effectively guides them through the different stages of the writing process. Therefore, teaching methods, techniques and strategies in writing education has the potential to create a learning environment that can be customized in accordance with the individual needs of students and to make them successful and confident individuals in written communication. Teaching new methods, techniques and strategies contributes to the development of writing education. The overall aim of this article is to explain and introduce the Guided writing technique in detail and to show teachers how it can be used to strengthen students' writing skills. In this context, the article discusses the Guided writing technique and its role in developing and guiding students' writing skills. Various aspects of guided writing have been explained by authors through different definitions and descriptions.

Keywords: *writing instruction, method, guided writing*

Giriş

Yazma becerisi, sadece dil bilgisine dayalı birikimi değil aynı zamanda düşünme becerilerini de içeren bir süreç olarak görülmektedir. Bu nedenle yazma, bireysel ifadenin ötesinde etkileşimsel ve kültürel bir boyut içermektedir. Yazma, yalnızca bireysel bir etkinlik olmanın ötesinde, etkileşimsel ve sosyal boyutlar içeren, aynı zamanda kültürel değerleri yansıtan çok yönlü bir dil becerisidir (Yaylı, 2011). Bu süreçte birey, duygu, düşünce, hayal, yaşantı ve tasarımlarını yazılı biçimde ifade eder (Göçer, 2016). Diğer yandan yazma, anlamların harf adı verilen semboller aracılığıyla kodlanması yoluyla gerçekleştirilen karmaşık bir bilişsel süreçtir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 265). Bu bağlamda yazma, bireysel anlatımın ötesine geçerek, toplumsal iletişimi ve kültürel aktarımı mümkün kılan bir araç olarak da değerlendirilmektedir. Alan yazında yer alan tanımlar incelendiğinde, yazmanın insanların iç dünyalarını ifade etme, düşüncelerini derinleştirmesine, duygularını yazılı biçimde ifade etmesine ve başkalarıyla yazılı iletişim kurmasına olanak tanıyan çok boyutlu bir beceri olduğu görülmektedir. Bu yönüyle yazma, yalnızca dil bilgisine dayalı bir bilgi birikimi ile değil, aynı zamanda üst düzey düşünme, planlama, yorumlama ve üretme becerilerini de içeren karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler açısından olduğu kadar, yazma öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenler açısından da zorlayıcı bir beceri olarak öne çıkmaktadır.

Yazma becerisinin etkili bir biçimde kazandırılabilmesi, çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin bilinçli ve planlı biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarında yer verilen yazma öğretimine ilişkin yaklaşımlar hem öğretmenlere rehberlik etmekte hem de yazma sürecinin sistematik bir şekilde yapılandırılmasına olanak sunmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi, sadece öğrencilerin akademik başarıları açısından değil, aynı zamanda bireylerin kendilerini yazılı olarak etkili biçimde ifade edebilmeleri açısından da büyük önem taşımaktadır.

2019 yılı Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde, yazma alanında kullanılabilecek çeşitli tekniklerin yer aldığı görülmektedir. Bu teknikler arasında güdümlü yazma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, grup olarak yazma, not alma, özet çıkarma, serbest yazma, kontrollü yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma, duyulardan hareketle yazma gibi teknikler bulunmaktadır (MEB, 2019, s. 39-51). Yöntem, teknik ve stratejilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğu bilinmektedir. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde (Arıcı ve Ungan, 2008; Bayram ve Erdemir, 2006; Özbay, 2000; Temizkan, 2003) elde edilen bulgular, öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi bakımından programlarda hedeflenen düzeye ulaşamadıklarını göstermektedir (Uçgun, 2011, s.17). Bireylerin programlardaki hedeflere ulaşmaları için, ana dili olarak Türkçe öğretimi kapsamında, özellikle okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yeni arayışlara yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Bu nedenle Türkçe öğretim programlarında yeni yöntemler, teknikler ve stratejiler arayışı içinde olunmaktadır. Bu bağlamda rehberli yazma önemli bir teknik olarak dikkat çekmektedir. Rehberli yazma, öğrencilere kendi fikirlerini düzenleyip metin yazmaları için rehberlik eden bireysel veya grup etkinlikleridir (Oczkus, 2007). Bu teknikte, öğretmen öğrencilere çeşitli metin türlerini göstererek ders sırasında rehberlik eder. Rehberli yazma tekniği, öğrencilerin metinleri anlama, analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca Temel Ulusal Stratejiler (2007) göre öğrencilerin bağımsız yazma becerilerini adım adım geliştirmelerine olanak sağlar.

Öğrencilere yazma sürecinde rehberlik ve yönlendirme sağlayan rehberli yazma tekniği, yazma becerisini desteklemek amacıyla kullanılabilecek önemli bir öğretim stratejisidir. Rehberli yazma, öğrencilere yazma sürecinin her aşamasında sistemli ve yapılandırılmış bir destek sunarak, onların yazılı anlatım

süreçlerini daha kolay yönetmelerini sağlamaktadır. Ancak bu tekniğin yalnızca tanıtılması yeterli değildir; öğrencilerin bu yöntemi nasıl etkili bir şekilde uygulayabileceklerini kavramaları da büyük önem taşımaktadır. Bu noktada süreç temelli yazma modelleri devreye girmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazmayı planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme gibi aşamaları içeren çok aşamalı bir süreç olarak algılamalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım, yazma becerisini yalnızca bir ürün değil, gelişen ve yapılandırılan bir süreç olarak ele alır. Dolayısıyla rehberli yazma tekniği ile süreç temelli yazma modellerinin birlikte kullanılması, yazma öğretiminde daha bütüncül ve etkili bir yaklaşımın benimsenmesine olanak tanır. Bu iki yaklaşımın entegrasyonu, öğrencilerin yazma sürecine etkin biçimde katılmalarını, yazılı anlatımda özgüven geliştirmelerini ve kendi yazma stillerini keşfetmelerini destekler. Aynı zamanda, öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik uygulamalarını daha sistematik hâle getirerek, yazma becerisinin etkili bir şekilde kazandırılmasına katkı sağlar.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, yazma öğretimine ilişkin çeşitli teknik ve stratejilere yer verildiği görülmektedir. Ancak bu programda, yazma sürecinde öğrencilere sistematik destek sağlamayı amaçlayan rehberli yazma tekniğine yer verilmediği dikkat çekmektedir. Oysaki rehberli yazma tekniği, öğrencilerin bağımsız yazma becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynayabilecek bir stratejidir. Bu bağlamda, söz konusu tekniğin öğretim programlarına dâhil edilmesi ve eğitimcilere tanıtılması, yazma becerisinin öğretimi açısından fayda sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, rehberli yazma tekniğini detaylı biçimde açıklayarak eğitimcilere tanıtmak ve öğretmenlere, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bu yöntemin nasıl uygulanabileceği konusunda bilgi sunmaktır. Rehberli yazma, öğrencilerin yazma sürecinde adım adım yönlendirilmesini ve yapılandırılmış bir yazma deneyimi yaşamalarını hedefleyen bir stratejidir. Bu strateji sayesinde öğrenciler, yazma sürecine aktif bir şekilde katılırken aynı zamanda düşüncelerini organize etmeyi öğrenir, yazılı anlatım becerilerini geliştirir ve yazma sürecine karşı özgüven kazanırlar.

Rehberli yazma tekniği, özellikle yazmaya karşı isteksiz ya da yeterince deneyimli olmayan öğrenciler için destekleyici bir öğrenme ortamı sağlar. Öğrencilerin yazma sürecine dâhil olmalarını kolaylaştırırken, kendi yazma stillerini keşfetmelerine ve yaratıcı düşünmelerine de olanak tanır. Bu nedenle,

rehberli yazma tekniğinin eğitimcilere tanıtılması ve uygulama süreçleri hakkında bilgi verilmesi hem öğretim sürecinin niteliğini artıracak hem de öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, Rehberli yazma tekniğini alana tanıtmak için alandaki bilgileri toplama amacı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci olarak alan taraması yöntemi kullanılmıştır. Alan taraması sırasında Rehberli yazma tekniğini tanıtmak için yabancı dilde yayın yapan makaleler, tezler ve ders kitapları incelenmiştir. Bu yöntem, çalışmanın ana yaklaşımını oluşturup Rehberli yazma tekniği konusunda teorik bilgilerin derlenmesine yardımcı olmuştur.

Yazma Süreci

Yazma, bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini yazılı biçimde ifade etmesini sağlayan, bilişsel açıdan karmaşık ve üretici bir dil becerisidir. Dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle bütünleşik bir yapıya sahip olan yazma, bu becerilerin son halkasını oluşturarak dilsel yeterliliğin tamamlayıcısı konumundadır. Ancak yazma süreci; planlama, yapılandırma ve düzenleme gibi üst düzey zihinsel işlemleri içerdiği için, öğrenilmesi ve geliştirilmesi en zor becerilerden biri olarak kabul edilmektedir.

Geleneksel yazma öğretim yöntemleri, çoğu zaman ürün odaklı ve mekanik uygulamalarla sınırlı kaldığından, öğrencilerde yazmaya yönelik olumsuz tutumların gelişmesine neden olmuştur. Bu durum, yazma etkinliklerinin yalnızca tamamlanması gereken görevler olarak algılanmasına ve öğrencilerin süreçten uzaklaşmasına yol açmıştır (Oğuz ve Doğan-Kâhtalı, 2020). Bu bağlamda, yazma öğretiminde rehberli yazma ve süreç temelli yazma modelleri gibi yapılandırılmış yaklaşımların önemi artmaktadır. Rehberli yazma tekniği, öğrencilere yazma sürecinde adım adım rehberlik ederek süreci daha anlaşılır ve yönetilebilir hâle getirirken; süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmayı planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme gibi aşamalarla çok yönlü bir süreç olarak ele almaktadır.

Bu iki yaklaşımın bütüncül biçimde kullanılması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra yazmaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Aynı zamanda öğretmenlere, yazma öğretimini daha sistematik ve etkili şekilde yürütme konusunda pedagojik destek sunmaktadır. Yazma

etkinliklerinin öğrenciler için zor ve problemli etkinlikler hâline gelmesi yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yenilik ve yaklaşımları da beraberinde getirmiştir ve bu değişiklikleri eğitim programlarına yansıtılmıştır.

Türkçe dersi öğretim programı, 2006 yılı sonrasında 2015, 2018 ve 2019 yıllarında çeşitli değişikliklere tabi tutulmuştur. 2019 yılında güncellenen programda temel dil becerilerinin en son halkası olan yazma becerisi ile ilgili de zihinsel yeteneklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Programda, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına ilk aşamada zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu bağlamda yazma sürecine yönelik hazırlık, yazma amacının belirlenmesi, uygun stratejinin seçilmesi, konunun sınırlanması ve dil kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Programda temel dil becerileri olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma yer almaktadır. Programın temel hedefi, öğrencilerin bu dil becerilerini kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal açıdan geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını ve Türkçe sevgisiyle okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini teşvik etmektir. Bu amaçla, program bilgi, beceri ve değerleri içeren bütünlük içinde yapılandırılmıştır (Sağırlı, 2022, s. 371). Türkçe öğretim programlarının yapılandırıcı yaklaşım etkisiyle hazırlanmasıyla birlikte, yazma becerisinin temel amacı olan ürün ortaya çıkarma fikri eski önemini kaybetmiştir. 1963'te düzenlenen "Üniversite Kompozisyon ve İletişimi" adlı konferansta, yazmanın bir ürün değil, aslında bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu konferanstan sonra, birçok öğretmen, öğretim yaklaşımlarını bu fikre göre düzenlemeye başlamıştır. Süreç temelli yaklaşımın oluşmasında etkili olan bir diğer konferans ise Jerome Bruner'in fikirlerini şekillendirdiği 1966'daki "Dartmouth Semineri"dir. Bu bilimsel toplantıda da süreç ve etkinlik kavramları üzerinde durulmuştur (Clark, 2012; Nystrand, 2006). Yazmanın bilişsel boyutuna odaklanılmış ve yazma ediminin döngüsel ve yinelemeli bir işlem olduğuna vurgu yapılmıştır (Flower ve Hayes, 1981). Öğrencilerin ürünü ortaya koyarken kullanmış olduğu yöntemler, zihinsel beceriler ve öğrencinin geçirdiği süreç ön plana çıkmıştır (Oğuz ve Aydın, 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesinde yazmanın aşama aşama düzenlenmesi ile ortaya çıkan Süreç temelli yazma yaklaşımı detaylı bir şekilde göz atıldığında: Süreç temelli yazma yaklaşımına, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etme amacıyla yüksek sesle düşünerek onların planlama ve etkinlikler için nasıl düşünebilecekleri konularında bilinçlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olduğu görülmektedir (Ashman vd., 1994, s.202). Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan

farklı alt süreçler üzerinde durmakta ve stratejiler üretmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımının alt süreçleri, hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzeltme, yayımlama ve paylaşmadır. Bu süreçler, yazarların metinlerini sistematik bir şekilde geliştirmelerine ve en iyi şekilde sunmalarına olanak tanır (Maltepe, 2006, s. 59). Süreç temelli yazmada yazma basamaklarının temele almasının sebebi ne yazılacağından çok nasıl yazılacağını öğretmeyi amaçladığı içindir. Bu süreçleri adım adım takip eden öğretmen ve öğrenciler yazma sırasında karşılaşılacak sorunları da önlemiş olacaklardır. Bu süreçler içerisinde Hazırlık çalışmaları, yazma sürecinde önemli bir yere sahiptir (Coşkun, 2009, s.51). Öğrencinin yazmaya hazır olmasını sağlamak önemlidir çünkü yazma eylemi bir anda başlayacak bir süreci ifade etmez. Öğrencileri yazmaya isteklendirmek ve hazır hale getirmek yazmanın başarılı olması için en temel adımdır. Bu adımı sağlıklı bir şekilde yönetebilmek için belirli stratejiler kullanılabilir. Yazma süreci hazırlık aşamasında yapılacak çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır: Yazmaya güdüleme, konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, metin türünü belirleme, temel düşünceleri belirleme ve organize etme, konunun araştırılmasıdır (Akyol, 2006, ss.95-98; Coşkun, 2009, ss.57-63; Karatay, 2011, ss.32-33). Yapılan araştırmalar yazma sürecinde hazırlık aşamasının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Tekşan, 2001). Hazırlık aşamasından sonra öğrencilerin duygu ve düşüncelerini karalama yaptıkları bölüm olarak adlandırılan taslak bölümüdür. Hazırlık bölümü ile taslak bölümündeki düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve belli bir düzene sokulduğu bölümdür (Coşkun, 2009). Yazının içeriğini oluşturan; hazırlık aşamasında bir araya getirilen düşünceler, duygular, gözlemler ve yaşantılar arasındaki ilgi ve önem derecelerine göre sıralanır, gereksiz ayrıntılar bu bölümde çıkarılmaktadır (Karatay, 2011). Gözden geçirme aşaması, öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okuması, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlenmesini içermektedir (Cavkaytar, 2010). Düzeltme bölümünde cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşünceyi geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı, alıntı tekniklerinin uygulanılıp uygulanmadığı metnin anlamsal bütünlük açısından durumu kontrol edilmektedir (Karatay, 2015, s.37). Bu bölümde öğrencilerin yazdıklarının arkadaşlarına okunması sağlanır ve arkadaşlarının düşünceleri dikkate alınmaktadır. Anlatımda tutarlılığın ve anlamsal bütünlüğün incelendiği yerdir. Bu bölümde en son yazım ve noktalama, anlatım bozukluğu gibi unsurlar incelenir düzenlemeler yapılmaktadır. Süreç

temelli yazmanın en son aşaması olan yayımlama ve paylaşma bölümünde ortaya çıkan ürünlerin yayımlanması ile yazma süreci tamamlanmaktadır. Yazılan eserler uygun görülen yerlerde yayınlanır. Bu basamak sürecin başarılı olmasında oldukça önemlidir.

Süreç temelli yazma modeli, yazma sürecine bütüncül bir bakış açısı sunarak, yazarın düşünme biçimini ön plana çıkarır. Bu modelde amaç, yazma sürecinde yazarın zihinsel faaliyetlerini ve organizasyonel stratejilerini ortaya koymaktır. Bayat (2020) yazma sürecini, yazarın düşüncelerini yapılandırarak ve yazma sürecinin her aşamasında aktif bir rol alarak gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Süreç temelli yazma, hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama gibi aşamalarla, yazarların tutarlı ve etkili metinler üretmelerine olanak sağlar. Rehberli yazma ise, yazarlara belirli bir çerçeve veya konu sunarak, yazma sürecini yönlendiren bir yaklaşımdır. Bu teknikte yazarlar, önceden hazırlanmış sorular, istemler veya şablonlar gibi araçlardan yararlanır. Rehberli yazma, özellikle yazma deneyimi az olan veya belirli bir konuda bilgi eksikliği yaşayan bireyler için faydalı olabilir. Süreç temelli yazma ve rehberli yazma, birbirini tamamlayıcı yaklaşımlar olarak işlev görür. Süreç temelli yazma, yazarların düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olurken, rehberli yazma, bu süreci yönlendirmek ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yapısal destek sağlar.

Rehberli Yazma

Rehberli yazma tekniği, yazarların belirli adımları takip ederek yazma sürecini organize etmelerine yardımcı olan bir yöntemdir. Eggan ve diğerleri (2012), rehberli yazma tekniğini, öğretmenlerin öğrencilere belirli bir konu hakkında örnekler vererek ve öğrencileri bu konuyu anlamalarına yönlendirerek öğretim yaptığı yazma yaklaşımlarından biri olarak tanımlarken Tyner (2004) ise rehberli yazmayı modelleme, destek ve uygulama yoluyla öğretim yaparak öncelikle yazma sürecini öğreten bir öğretim yazma bağlamı olarak tanımlamaktadır. Fountas ve Pinnell (2001)'e göre ise rehberli yazma, belirli bir zamanda benzer ihtiyaçları paylaşan küçük, geçici bir öğrenci grubuna sunulan bir öğretim olarak tanımlanır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak rehberli yazma tekniğinin yazarların metinlerini daha açık, net, etkili ve organize bir şekilde oluşturmalarına yardımcı olduğunu söylemek mümkündür. Bu teknik, okuyucuyu metne yönlendirmek ve onlara açıklama, talimat veya rehberlik sağlamak

amacıyla kullanılır. Yazının başında bir giriş yapılmasını, mantıklı bir sıra ve akış oluşturulmasını, net ve anlaşılır bir dil kullanılmasını ve metni destekleyen örneklerin kullanılmasını içerir. Ayrıca öğrencilere kısmen tamamlanmış bir taslak veya diğer bir yardım biçimi ile yazmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, rehberli yazma etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayabilirler. Farklı bakış açılarını ve yazma tekniklerini keşfetmelerine yardımcı olabilirler. Sınıfta iş birliği ve takım çalışmasını teşvik edebilirler. Bu teknik sadece öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için değil aynı zamanda öğretmenlerin bu becerileri değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri için de önemli bir araçtır. Bu sayede öğretmenler, öğrencileri yazma eylemi sırasında gözlemleyebilir ve belirli bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarına yönelik olarak anında öğretimsel destek sağlayabilirler. Rehberli yazma, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini ve yönlendirmelerini sağladığı bir süreçtir; bu süreç, tartışma, metin oluşturma ve bağımsız yazılarını değerlendirme yoluyla gerçekleşmektedir (Parsons 2001, s.12).Bu teknik bir öğretmenin bir öğrenme grubuyla bir yazı görevi üzerinde çalıştığı bir süreci içermektedir. Görevin amaçları, öğrencilerin önceki yazma süreci öğrenimleri temelinde belirlenir. Parsons'a ek olarak, Dunigan (2008, s.13), Bu tekniğin planlama, yazma, düzenleme, gözden geçirme ve yayınlama içeren adım adım bir yazma reçetesi olduğunu belirtmektedir. Bu teknik, dengeli bir yazma müfredatının vazgeçilmez bir bileşeni olup, bağımsız yazmaya doğru desteklenmiş bir adım daha sağlamaktadır. Yine bu teknik sayesinde öğrenciler, yazma sürecinin farklı aşamalarında desteklenmektedirler. Bir etkinlik olarak, mevcut hedeflere veya özel ihtiyaçlara göre öğrenci gruplarına dikkatlice yönlendirilmelidir. Öğrencilerin gerekli dil bilgisini öğretmenle birlikte öğrenerek ve daha sonra bağımsız yazmaya geçerek görevi tamamlamalarını sağlayan bir tekniktir. Bu sayede öğrenciler, doğru şekilde yazdıklarından emin olurlar. Talimatları takip eder, yazarken cümleleri değiştirir veya tamamlar ve gerekli analizleri yapabilirler (Anggara, 2013). Frase (2008), Rehberli yazmanın bir öğretmene ortak bir ihtiyaca dayalı olarak küçük bir öğrenci grubuyla yakın çalışma olanağı sağladığını belirtmektedir. Öğretmen, küçük bir grup toplayabilir ve yazmayı modelleyebilir veya belki de birlikte paylaşılan bir yazma deneyimi tamamlayabilir. Rehberli yazma dersleri, öğretmenlere benzer becerilerle mücadele eden öğrencileri bir araya getirme fırsatı verir bu da bir mini-ders veya tekrar öğretim oturumu için bir araya gelmelerine olanak tanır.

Rehberli yazma tekniği grup halinde ya da bireysel olarak da gerçekleştirilebilir. Öğretmenler, öğrencilere bir sorun verir ve öğrenciler bu soruna çözüm bulmaya çalışır. Deneme yanılma yönteminin önerildiği bu teknikte öğretmen rehber konumunda rol alır (Martaniri vd., 2020). Rehberli yazma, öğrencilere sınıf etkinliğinde kendi fikirlerini geliştirme şansı veren bir tekniktir. Bu etkinlik, öğrencilerin kendi yollarında veya bağımsız bir şekilde iyi bir metin oluşturmak için grup veya birey olarak gerçekleştirilebilir. Bazı uzmanlar, öğretmenlerin bu yöntemi kullanmaları gerektiğine dair bazı nedenler olduğunu belirtmektedir (Martaniri vd., 2020).

Suprihaningrum (2013) öğretmenlerin rehberli yazma tekniğinin kullanmaları gerektiğine dair 3 neden olduğunu belirtmektedir. İlk olarak, neredeyse tüm öğretmenlerin açıklayıcı yaklaşımı kullanmayı daha rahat buldukları; çünkü bu tekniğin yıllar içinde dünya çapında ünlü olması ve çok kullanıldığıdır. İkincisi, öğretmenler bilim insanı öğrencilere sahip olmak istiyorlarsa, öğrencilerin sınıfta aktif olmaları gerektiğine inandıklarından dolayıdır. Üçüncüsü ise rehberli yazma ile öğretmen, öğrencilerin yazma yeterliliklerini geliştirecek; çünkü öğretmen, öğrencilerin farklı düzeyde anlayışını bulacaktır. Yönlendirilmiş yazı, keşif çalışmasının bir parçasıdır, bu nedenle adımlar soruna dayalı olarak benimsenmektedir. Rehberli yazmanın aşamaları birçok yazara göre farklılık göstermektedir. Aşağıdaki tablolarda rehberli yazmanın farklı aşamaları gösterilmiştir:

Tablo 1

Rehberli Yazma Öğretim Süreci

Aşama	Açıklama
Planlama (Planning)	Öğrenciler, fikirleri tanımlar, toplar ve düzenler.
Paketleme (Packaging)	Öğretmen, öğrencilere planlarını takip ederek ilk taslaklarını yazmalarında rehberlik eder
Patlama (Popping)	Belirlenen ölçütlere dayanarak öğretmen, öğrencilerle paragraflar üzerine konuşur. Fikirleri ve kelimeleri ekler, çıkarır ve/veya yer değiştirir
Parlatma (Polishing)	Öğrenciler, yazı projelerini son taslağı oluşturmak için gerekli yardımla parlatırlar
Yayınlama (Publishing)	Öğrenciler tamamlanan çalışmalarını paylaşırlar

(Dunigan, 2008, S.14)

Bu tabloya dayalı olarak yazma sürecinin adım adım nasıl planlanacağı görülmektedir.

Planlama aşamasında, öğrenciler fikirlerini açıkça tanımlayıp, toplayıp düzenlendiği görülmektedir. Bu aşama, öğrencilere yazacakları konu hakkında net bir vizyon kazandırmak gerekmektedir.

Paketleme adımında, öğretmen öğrencilere rehberlik eder ve planlarını takip ederek ilk taslaklarını oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bu aşamada, öğrencilerin düşüncelerini yazılı forma dökmeleri teşvik edilir. Patlama aşamasında, yazılı forma dökülen yazılar öğretmenin belirlediği ölçütlere dayanarak oluşturduğu dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilir. Bu aşamada, öğrencilere fikirleri geliştirmeleri, kelimeleri eklemeleri veya çıkarmaları, cümle yapılarını güçlendirmeleri için geri bildirim verilir. Bu aşamada, öğrencilere fikirleri geliştirmeleri, kelimeleri eklemeleri veya çıkarmaları, cümle yapılarını güçlendirmeleri için geri bildirim verilir.

Parlatma adımında, öğrenciler yazı projelerini son taslaklarına dönüştürmek için gerekli yardımı almaktadırlar. Burada dilbilgisel hatalar düzeltilir, ifadeler daha etkili hale getirilir ve yazının genel akışı iyileştirilir.

Son olarak, yayınlama aşamasında öğrenciler tamamlanan çalışmalarını paylaşırlar. Bu, öğrencilere yazma sürecini tamamlayarak kendi yazılarını başkalarıyla paylaşma fırsatı sunar. Parsons (2001, s.13) rehberli yazma tekniğinin aşamalarını şu şekilde belirtir:

Tablo 2

Rehberli Yazma Tekniğinin Aşamaları (Parson, 2001)

Aşama	Açıklama
Prosedürsel Beceri	Bu aşama, öğrencilere bağımsız yazmalarını sağlayacak yazma rutinlerini ve uygun materyalleri oluşturma odaklıdır. Bu aşama, öğrencilere zamanlarını ve yazma kaynaklarını yönetmede yardımcı olmak açısından önemlidir.
Strateji Beceri	Bu aşama, kelime ve cümle düzeyinde çalışma yapılır
Sanat Becerisi	Bu aşama, metin türlerinin, türlerin özelliklerinin ve kurgusal olmayan bilgilerin çeşitli çeşitli formlarda nasıl sunulacağının belirlenmesini içerir. Yazarların ve ressamların, fikirleri ve hikâyeleri okuyuculara nasıl ilettikleri üzerine odaklanılmıştır

(Parson, 2001)

Prosedürsel beceri; öğrencilere zaman yönetimi ve yazma kaynaklarını etkili bir şekilde kullanma konusunda rehberlik yaparak bağımsızlık kazandırmak üzerine tasarlanmıştır. Strateji beceri; öğrencilere etkili kelime seçimi, cümle yapıları ve ifade gücü üzerinde çalışma fırsatları sunarak yazma stratejilerini güçlendirmek üzerine düzenlenmiştir. Sanat becerisi ise yazarların ve ressamların, fikirleri ve hikâyeleri okuyuculara nasıl aktardığına odaklanarak öğrencileri metin oluşturmanın sanatını anlamaya teşvik etmek üzere planlanmıştır.

Rehberli yazmanın keşif çalışmasının bir parçası olduğunu bu nedenle adımların soruna dayalı olduğunu benimseyen Whitaker (2009)'a göre rehberli yazma tekniğinde yazma süreci adımları aşağıdaki gibidir:

Tablo 3

Rehberli Yazma Tekniğinin Aşamaları

Aşama	Açıklama
Konu Seçmek	Yazının odak noktasını belirlemek adına, ilgi çekici ve okuyucu tarafından anlaşılabilir bir konu seçme sürecidir
Düşünmek (Beyin Fırtınası Yapmak)	Seçilen konu üzerinde düşünmek ve beyin fırtınası yaparak, yazının içeriği hakkında fikirler oluşturmak ve bu fikirleri genişletmek aşamasıdır
Araştırma Yapmak	Konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmek için kaynakları incelemek ve bilgi derlemek adımıdır
Planlamak (Taslağı Oluşturmak)	Yazının bir planını oluşturarak, başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerini düzenlemek ve yazının yapısını belirlemek adımıdır
Yazmak	Belirlenen plan doğrultusunda yazıyı oluşturma aşamasıdır. İlk taslak, fikirleri kâğıda dökmek anlamına gelir
Düzeltmek	İlk taslağı gözden geçirme sürecidir. Yazının genel yapısını ve mantığını değerlendirerek gerekli düzeltmeleri yapma aşamasıdır
Düzenlemek	Yazının düzenini iyileştirme sürecidir. Cümle düzeni, paragraf düzeni gibi unsurları gözden geçirme ve gerekirse düzenleme içerir
Okuma Hatalarını Düzeltmek	Yazım, dilbilgisi ve noktalama hatalarını düzeltme aşamasıdır. Yazının dilbilgisel doğruluğunu sağlamak için detaylı bir okuma yapılır

(Whitaker, 2009)

Bu yazım süreci adımları, yazılı iletişimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için izlenen adımları temsil eder. İlk olarak, konu seçimi önemlidir çünkü yazının merkezini belirler ve okuyucunun ilgisini çekmelidir. Ardından beyin fırtınası yapmak, seçilen konu üzerinde düşünmek ve fikirleri genişletmek adına kritik bir aşamadır.

Araştırma yapmak, yazının temelini oluşturan bilgiyi sağlar. Planlama, yazının yapısını belirleyerek başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerini düzenler. Yazma aşamasında, belirlenen plana bağlı olarak içeriği kâğıda dökmek, fikirleri ifade etmek anlamına gelir.

Düzeltme süreci, yazının genel yapısını ve mantığını değerlendirerek gerekli düzeltmeleri yapmayı içerir. Düzenleme, cümle ve paragraf düzenini iyileştirir. Son olarak okuma hatalarını düzeltmek, yazım, dilbilgisi ve noktalama hatalarını gidererek dilbilgisel doğruluğu sağlar. Bu adımlar, yazım sürecini disiplinli ve etkili bir şekilde yönlendirir sonuç olarak da okuyucuya anlaşılır ve etkili bir iletişim sunar.

Tablo 4

Suprihatiningrum (2012)'a Göre Rehberli Yazma Adımları

Aşama	Açıklama
Çalışmanın Amacını Açıklama	Öğrencilere çalışmanın amacını açıklamak ve öğrencileri öğrenme öğretme sürecine katılmaya teşvik etmek
Öğrencilere Probleme Yönlendirme	Malzemeyi basit bir şekilde açıklayarak öğrencileri probleme yönlendirme
Hipotez Oluşturma	Öğrencilere uygun hipotezler oluşturmalarında rehberlik etme, ortaya çıkan sorunları ele alma
Keşif Etkinliği Yürütme	Öğrencilere gerekli bilgiyi bulabilmeleri için keşif etkinliği yapmalarında rehberlik etme
Keşfi Sunma	Öğrencilere etkinliklerin sonuçlarını sunmalarında rehberlik etme ve sonuca varmalarına yardımcı olma
Keşif Etkinliklerini Değerlendirme	Yapılan tüm etkinlikleri değerlendirme

Bu tablo, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve öğrenmeyi destekleyen rehberlik sürecini anlatan bütüncül bir öğretim stratejisini yansıtmaktadır. Gibson (2012), rehberli yazmanın küçük gruplara öğretildiğini

belirtmektedir. Bu gruplamalar, öğrencilerin gözlemlenen mevcut ihtiyaçlarına dayalı olarak esnek olmalı ve genellikle bütün sınıf yazma dersine katılmalıdır. Rehberli yazma, öğrencileri kısa ve paylaşılan bir deneyime dâhil etmeyi amaçlamalıdır. Ayrıca öğrencilere stratejileri desteklemek amacıyla kısa örnekler sunmalıdır. Grup etkinliği olarak gerçekleşen rehberli yazma, öğrencilerin kolektif ihtiyaçlarına odaklanmasına rağmen öğretmenin grup içindeki bireylerin ihtiyaçlarını gözlemleyip yanıtlama yeteneğine sahip olduğunu belirtir. Bu durum öğretmene grupları genişletme ve öğrenci gruplarına meydan okuma fırsatı tanır. Rehberli yazma, yazma sürecinin herhangi bir aşamasında gerçekleştirilebilir ve uygulamasında esneklik sağlar.

Rehberli Yazma Tekniğinin Avantajları

Genel olarak rehberli yazma, sadece yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda bağımsızlık, güven ve bilinçli yazma kararları alma yeteneğini de destekler. Rehberli yazmanın avantajlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

Değerli Bağlantılar Kurma: Rehberli yazma, öğrencilere metin, cümle ve kelime düzeyinde önemli bağlantılar kurma fırsatları sunar. Holdich ve Chung (2003), çocukların belirli kriterleri göz önünde bulundurarak metinleri şekillendirmelerine ve yeniden tasarlamalarına yardımcı olur.

Yazma Stratejilerinin Gelişimi: Rehberli yazma, yazma stratejilerinin gelişiminde önemli bir faktördür. Öğrencilere yazma becerilerini pratiğe koyma ve geliştirme konusunda yardımcı olur.

Metin Şekillendirme ve Yeniden Tasarlama: Rehberli yazma ile öğrenciler, belirli kriterleri göz önünde bulundurarak metinleri şekillendirme ve yeniden tasarlama becerisi kazanırlar.

Bağımsız Yazmaya Yönlendirme: Rehberli yazma stratejileri, genç öğrencileri bağımsız yazmaya yönlendirmeyi amaçlar. Oczkus'a göre (2007), öğretmenler, öğrencilere seçenek, akran geri bildirim ve ileri düzeyde destek sağlayarak kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmalıdır.

Güven Oluşturma: Parsons'a göre (2001 s.13) rehberli yazma, öğrencilere yazma becerilerini pratiğe koymak ve güven oluşturmak için destekleyici bir ortam sağlar.

Rehberli yazma, öğrencilere yazma süreçlerini yönetmeyi nasıl öğreteceğini gösterir. Ayrıca Primary National Strategy'e (2007, s.6) göre rehberli yazmanın bazı faydaları da aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

1. Öğretmenin öğretimi grup ihtiyaçlarına uyarlamasına olanak tanır;
2. Bireysel çocukların öğrenme sürecini kolaylaştırır. Rehberli yazma, gruptaki ihtiyaçlara odaklanan bir grup etkinliği olmasına rağmen, öğretmen grup içindeki bireylerin ihtiyaçlarını gözlemleyebilir ve yanıt verebilir;
3. Öğretmene, daha yetenekli gruplardaki çocukları genişletme ve zorlama fırsatı sunar;
4. Çocukları yazma ile ilgili tartışmalara aktif katılımcı olmaya teşvik eder;
5. Güven oluşturur - grup, aynı konularla uğraşmaktadır;
6. Öğretmene başarı üzerine hemen geri bildirim ve geliştirme alanlarını daha fazla tartışma olanağı sağlar.
7. Bir etkinlik olarak, rehberli yazma, öğrencilerin mevcut hedeflerine veya belirli ihtiyaçlarına göre dikkatlice hedeflenmelidir. Öğretim sırasında, rehberli yazma genellikle paylaşılan yazmadan sonra gelir, ancak aynı oturum içinde olması gerekmez. Çalışmada elde edilen bulgular; çalışmanın amacı doğrultusunda ve problemi destekler nitelikte ilgili tablo, şekil, grafik veya resimlerle açıklanmalıdır.

Sonuç

Rehberli yazma tekniği hem grup halinde hem de bireysel olarak uygulanabilen bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilere bir sorun veya görev verilir ve deneme-yanılma yoluyla çözümler üretmeleri teşvik edilir. Bu süreçte öğretmen, rehberlik rolünü üstlenerek öğrencilere gerekli desteği sağlar. Ayrıca bu yazma tekniğinin öğrencilere kendi fikirlerini geliştirme şansı tanıdığı ve öğrencilerin bağımsız bir şekilde iyi bir metin oluşturabileceği belirtilir. Rehberli yazma tekniği, öğrencilere yazma becerilerini geliştirmeleri ve yönlendirmeleri için etkili bir araç olduğu anlaşılmıştır. Eggan vd. (2012), Tyner (2004) ve Fountas ve Pinnell (2001) gibi uzmanlar, rehberli yazmayı farklı bir perspektiften ele alarak öğretmenlerin öğrencilere örnekler verme, modelleme, destekleme ve uygulama yoluyla yazma sürecini öğretmelerini vurgulamaktadır. Rehberli yazma, öğrencilere yazma becerilerini geliştirme ve yazma sürecini anlama konusunda destek sağlayan etkili bir öğretim stratejisi olduğu düşünülmektedir. Rehberli yazma tekniği Türkiye'nin Maarif Modelinde yer alan kademeli sorumluluk devri modeli arasındaki ortak noktalar vardır. Rehberli yazma tekniğinde ve

kademeli sorumluluk devri modelinde öğrencilere bağımsızlık kazandırma ve süreç boyunca destek sunma amacına dayanmaktadır. Maarif modelinde yer alan kademeli sorumluluk devri modeli, öğrencilerin öğrenme sürecinde giderek daha fazla sorumluluk üstlenmelerini teşvik eden bir yaklaşımdır. Bu modelde öğretmen, başlangıçta öğrencilere rehberlik eder ve gerekli yönlendirmeleri yapar, ancak zamanla bu desteği azaltarak öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmelerini ve problem çözmelerini sağlar. Rehberli yazma tekniğinde de benzer bir süreç söz konusudur; öğretmen başlangıçta aktif bir rehberlik rolü üstlenirken, öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe bu rehberlik azaltılır ve öğrencilerin kendi yazılarını bağımsız bir şekilde oluşturma becerisi kazanması amaçlanır.

Her iki modelde de öğrenme süreci, öğrencinin aktif katılımını ve aşamalı olarak sorumluluğu devralmasını esas alır. Öğrenciler, rehberli yazma tekniğinde olduğu gibi kademeli sorumluluk devri modelinde de deneme-yanılma yöntemiyle öğrenir ve süreç boyunca öğretmen tarafından yönlendirilir. Bu aşamalı geçiş süreci, öğrencilerin hem akademik beceriler geliştirmelerine hem de öz-yeterlilik duygusunu kazanmalarına yardımcı olur. Özellikle yazma gibi karmaşık bir beceriyi öğrenirken, öğrencilerin başlangıçta desteğe ihtiyaç duyması doğaldır; ancak, zamanla bu desteğin azaltılması, onların bu beceriyi daha özgün ve bağımsız bir şekilde kullanmalarını sağlar.

Bir diğer ortak nokta ise, her iki modelin de modelleme ve uygulamaya dayalı olmasıdır. Kademeli sorumluluk devri modelinde öğretmen, öğrenmenin ilk aşamalarında öğrencilere bir model sunar ve bu modeli nasıl kullanacaklarını gösterir. Aynı şekilde, rehberli yazma tekniğinde de öğretmen, yazma sürecinin nasıl işlediğini öğrencilere modelleyerek gösterir. Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde, yazma sürecinin adımlarını öğrenir ve bu adımları uygulayarak kendi yazılarını geliştirir. Her iki modelde de öğrenciler, uygulama yoluyla öğrenir ve bu süreçte öğretmenin sunduğu geri bildirimler aracılığıyla kendilerini geliştirir.

Kademeli sorumluluk devri modeli ve rehberli yazma tekniği, bireysel farklılıklara duyarlı olma noktasında da örtüşür. Her iki yöntem de öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanır ve onların ihtiyaçlarına göre esnek bir destek sağlar. Kademeli sorumluluk devri modelinde öğretmen, her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre farklı seviyelerde destek sunarken, rehberli yazma tekniğinde de öğrencilerin yazma düzeylerine göre farklı türden yönlendirmeler

yapılır. Bu sayede, her öğrenci, kendi beceri seviyesine uygun bir rehberlik alarak, yazma becerilerini geliştirme fırsatına sahip olur.

Son olarak, her iki modelin de özünde, öğrencilerin sorumluluk alarak öğrenmeyi deneyimlemeleri yatmaktadır. Rehberli yazma tekniğinde öğrenciler, yazma sürecinin aşamalarını öğrenirken, kademeli sorumluluk devri modelinde ise genel olarak öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenirler. Bu iki yaklaşımın da temel amacı, öğrencilerin sadece bilgi edinmeleri değil aynı zamanda bu bilgiyi kullanarak bağımsız bir şekilde problem çözmeleri ve yazı yazmalarıdır. Öğrenciler, rehberli yazma tekniğinde öğrendikleri becerilerle kendi metinlerini oluştururken, kademeli sorumluluk devri modeli sayesinde bu becerileri geniş bir öğrenme bağlamında uygulayabilirler.

Bu iki model, öğrenci merkezli yaklaşımlarıyla, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkıda bulunur. Hem rehberli yazma hem de kademeli sorumluluk devri, öğrencilerin özgüven kazanmalarını, kendi fikirlerini ifade etmelerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini destekleyen yöntemler olarak öne çıkar.

Öneriler

Rehberli yazma tekniği, yazılı iletişimde etkinliği artıran bir strateji olarak önemli bir yer tutmaktadır. Bu teknik, yazının berrak, anlaşılır ve takip edilebilir olmasını sağlayarak okuyucunun içeriği daha kolay anlamasına yardımcı olacaktır. Rehberli yazma tekniklerinin kullanılmasının, okuyucuyla daha güçlü bir bağ kurulmasına ve iletişim hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşılmasına yardımcı olduğunu düşünülmektedir. Ayrıca bu teknik, karmaşık konuların açık ve düzenli bir şekilde ifade edilmesine olanak tanıyarak bilgi aktarımını kolaylaştırır. Dolayısıyla rehberli yazma tekniklerini benimseyen yazarlar, metinlerini daha etkili bir şekilde iletebilir ve okuyucularına daha etkileyici bir deneyim sunabilirler. Bu nedenle rehberli yazma tekniği, yazılı iletişimde kaliteyi artırmak ve etkili iletişim kurmak isteyen herkes için önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Rehberli yazma tekniğini uygulamak isteyen eğitimciler, öğrencilerin metinlerini daha etkili bir şekilde yazabilmeleri için aşağıdaki önerileri dikkate alabilirler:

1. Ana Fikir Belirleme: Öğrencilerin yazacakları metinler için ana fikir belirlemelerine yardımcı olunmalıdır. Ana fikir, metnin içeriğini ve amacını yönlendirerek yazının etkili bir şekilde iletilmesini sağlar.

2. Açık ve Net Sorular: Rehberli yazma tekniğinde, öğrencilere açık ve net bir konu veya sorun verilmelidir. Bu, öğrencilerin odaklanmalarını sağlayarak metni daha sistemli bir şekilde oluşturmasına olanak tanır.
3. Örnekler ve Modellemeler Sağlama: Öğrencilere başarılı bir metin oluşturma konusunda örnekler sunulmalıdır. Öğrenciler, bu örnekler aracılığıyla doğru yazım teknikleri ve metin yapıları hakkında rehberlik alabilirler.
4. Deneme-Yanılma Sürecine İzin Verme: Öğrencilere, yazma sürecinde farklı yaklaşımlar denemeleri için fırsat verilmelidir. Deneme-yanılma yöntemi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
5. Sürekli Destek Sağlama: Öğrencilere yazma süreci boyunca sürekli destek sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmalı ve onları motive etmelidir.

Rehberli yazma tekniği, yazılı iletişimin etkinliğini artırarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu teknik, yazma sürecini daha anlaşılır ve erişilebilir kılarak, yazarların metinlerini daha etkili bir biçimde iletmelerini sağlar. Öğrencilerin yazma becerilerini güçlendirmek ve yazma sürecini daha verimli hâle getirmek için rehberli yazma tekniklerinin kullanımı önemlidir.

Extended Summary

Introduction

Writing is a complex cognitive and productive language skill, integral to expressing emotions, thoughts, and knowledge. While interconnected with listening, speaking, and reading, it is often considered the most challenging due to high-level mental processes like planning and editing. Traditional, product-oriented instruction has led to negative attitudes towards writing. This highlights the importance of structured methods such as guided writing and process-based writing models.

Guided writing simplifies the writing process with step-by-step guidance. Process-based writing views writing as a multi-stage endeavor including planning, drafting, and reviewing. Combining these approaches can enhance writing skills and improve attitudes, while also supporting teachers in systematic instruction. The difficulty students face necessitates innovative approaches, reflected in the 2019 Turkish curriculum's focus on developing mental abilities for writing, including preparation, purpose definition, strategy selection, topic narrowing, and adherence to linguistic rules.

The 2019 Turkish Language Curriculum incorporates various writing techniques like guided writing, text completion, rephrasing, group writing, note-taking, summarizing, free writing, controlled writing, and writing from word pools or senses. Despite these methods, research shows students' written expression skills haven't reached target levels, indicating a need for new techniques. Guided writing stands out by guiding students individually or in groups to organize ideas and write texts. Teachers provide examples of text types, fostering comprehension, analysis, critical thinking, and independent writing.

This article aims to thoroughly introduce the Guided Writing Technique to educators, demonstrating its use in improving student writing. It explores the technique's role in developing and guiding writing abilities. While guided writing has various definitions, effective application requires understanding how to implement it, which is where process-based writing models are crucial. The process-based approach helps students see writing as a multi-stage process of planning, drafting, reviewing, and editing, treating it as an evolving, structured process rather than just a product. Integrating guided writing with process-based models offers a holistic and effective approach, promoting active student participation, confidence in written expression, and discovery of personal writing styles. It also systematizes teachers' instruction, contributing to effective writing skill acquisition.

Methodology

This study was carried out with the aim of collecting information in the field to introduce the guided writing technique to the field. The literature review method was used as the data collection process. During the literature review, articles, theses and textbooks published in foreign languages were examined to introduce the Guided writing technique. This method constituted the main approach of the study and helped to compile theoretical knowledge about the Guided writing technique.

Findings

The literature review highlighted key aspects and benefits of Guided Writing. Writing, a complex cognitive skill involving planning and editing, is often challenging. Traditional methods foster negative attitudes, emphasizing the need for structured approaches like guided and process-based writing.

Guided writing helps students organize ideas and compose texts, with teachers providing examples. This technique develops comprehension, analysis, critical thinking, and independent writing. Definitions emphasize clarity, conciseness, and organization, often involving partial drafts or other assistance. Teachers can facilitate peer learning, allowing students to explore perspectives and techniques collaboratively. It also helps teachers assess and guide writing by observing and providing immediate support for group needs.

Parsons (2001) defines guided writing as teachers developing and guiding writing through discussion, text creation, and independent evaluation. Dunigan (2008) describes it as a step-by-step prescription including planning, writing, editing, reviewing, and publishing—an essential part of a balanced curriculum, supporting students towards independent writing. Anggara (2013) notes it ensures correct writing through instruction and analysis. Frase (2008) highlights small-group work based on shared needs, allowing teachers to model writing or complete shared experiences. This enables mini-lessons for students with similar struggles, usable individually or in groups.

Suprihaningrum (2013) suggests three reasons for using guided writing: teachers' comfort with explanatory approaches, belief in active student participation, and its ability to develop writing proficiency by identifying varying understanding levels.Stages of guided writing vary by author. Dunigan's (2008) stages are: Planning (defining ideas), Packaging (first drafts), Popping (paragraph discussion), Polishing (final draft refinement), and Publishing (sharing work). Parsons (2001) identifies: Procedural Skill (establishing routines), Strategy Skill (word/sentence level work), and Art Skill (identifying text types). Whitaker (2009) proposes: Choosing a Topic, Brainstorming, Researching, Planning (Drafting), Writing, Revising, Editing, and Correcting Reading Errors. Suprihatiningrum (2012) suggests: Explaining Purpose, Guiding to Problem, Formulating Hypotheses, Conducting Exploration, Presenting Discoveries, and Evaluating Activities.

Gibson (2012) emphasizes that guided writing occurs in flexible small groups based on student needs after whole-class lessons, engaging students in short shared experiences and providing brief examples. While focusing on group needs, teachers observe and respond to individual needs, challenging and expanding groups. Guided writing can be implemented at any stage of the writing process.

Advantages include:

- Establishing Valuable Connections: Helps students connect ideas at text, sentence, and word levels.
- Developing Writing Strategies: Aids in practicing and improving writing skills.
- Guiding Towards Independent Writing: Leads young students towards independent writing through choices and feedback.
- Building Confidence: Provides a supportive environment for practicing skills and managing writing processes.
- According to the Primary National Strategy (2007), further benefits include:
- Adapting instruction to group needs.
- Facilitating individual learning by responding to needs.
- Challenging more capable groups.
- Encouraging active participation in discussions.
- Building confidence through shared issues.
- Providing immediate feedback for improvement. Guided writing should be targeted to specific student goals or needs.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The Guided Writing Technique is a versatile method applicable in both group and individual settings. It involves presenting students with a problem or task, encouraging them to develop solutions through trial and error, with the teacher acting as a supportive guide. This approach empowers students to develop their own ideas and create well-structured texts independently, proving an effective tool for guiding and enhancing writing skills. Experts like Eggan et al. (2012), Tyner (2004), and Fountas and Pinnell (2001) confirm that guided writing involves teachers providing examples, modeling, support, and practice throughout the writing process. Overall, guided writing is recognized as an effective teaching strategy for developing writing skills and understanding the writing process.

The Guided Writing Technique shares commonalities with Turkey's Maarif Model's Gradual Release of Responsibility Model, both fostering independence and support. Both encourage students to progressively assume more responsibility, with initial teacher guidance gradually diminishing as students develop independent learning and problem-solving abilities. Similarly, in guided writing, teachers actively guide initially, reducing support as students improve,

aiming for independent writing. Both emphasize active student participation and a gradual transfer of responsibility, with learning occurring through trial and error and teacher guidance. This gradual transition builds academic skills and self-efficacy, especially crucial for complex skills like writing, where initial support transitions to authentic, independent application.

Another commonality lies in their foundation in modeling and practice. In both models, the teacher models the learning process and demonstrates its application. Students learn by applying these steps under guidance and improve through teacher feedback. Both models also exhibit sensitivity to individual differences, allowing students to progress at their own pace with flexible, tailored support. The Gradual Release of Responsibility Model offers varied support levels based on readiness, while guided writing provides different guidance types according to writing levels, ensuring appropriate support for each student's skill development. Ultimately, both models center on students experiencing learning through taking responsibility. Guided writing teaches writing process stages, while the Gradual Release of Responsibility Model focuses on overall learning responsibility. The primary goal is not just knowledge acquisition but its application in problem-solving and independent writing. Skills learned through guided writing can be applied to text creation, and within the broader learning context of the Gradual Release of Responsibility Model. These student-centered approaches contribute to both academic and personal development, fostering self-confidence, idea expression, and problem-solving abilities.

Recommendations:

- For educators implementing Guided Writing to enhance student writing, the following are suggested:
- Identify Main Ideas: Help students determine the core idea for their texts to guide content.
- Provide Clear Questions: Offer precise topics or problems for systematic text structuring.
- Offer Examples and Models: Provide successful text examples for correct techniques.
- Allow for Trial and Error: Encourage experimentation to develop writing skills.
- Ensure Continuous Support: Provide ongoing assistance for motivation and challenge resolution.

The Guided Writing Technique significantly enhances written communication, empowering students to develop their writing skills. It makes the writing process more accessible, enabling more effective text conveyance. Utilizing guided writing techniques is crucial for strengthening students' writing skills and optimizing the writing process.

Yazar Katkıları: Doktora öğrencisi olan 1. yazarın katkıları, literatür taraması, veri toplama, analiz ve makale taslağının yazılmasıdır (%60). 2. yazarın katkıları ise çalışmanın yönlendirilmesi, araştırma yöntemininin belirlenmesi, sonuçların yorumlanması ve makalenin son halinin gözden geçirilmesidir (%40).

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmada etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zeka Kullanımı: Çalışmada yapay zeka kullanılmamıştır.

Kaynakça

Anggara, Y. D. (2013). *The effectiveness of guided writing in improving the students' writing ability of the eighth grade students*. Department of English Language Education Faculty of Language and Art.

Arıcı, U. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 317-328.

Ashman, A., Wright, S., Conway, R. & Fazey, N. (1994). Developing the metacognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Review, 16*(3), 198-204.

Bayat, N. (2020). Yazma modelleri. N. Bayar, H. Ülper, D. Yaylı, G. Çetinkaya ve B. Aslandağ (Ed.), *Yazma ve eğitimi* (s. 16). Anı Yayıncılık.

Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imla kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, (171), 140-155.

Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(2), 69-86.

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(10), 133-139.

Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 49-91). Pegem Akademi.

Dunigan, J. (2008). *Classroom authoring guided writing*. Teachers Created Resources.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2012). *Strategies and models for lecturers: Teaching content and thinking skills*. Pearson Education.

Flower, L. ve Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.

Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2001). *Guiding readers and writers Grades 3-6: Teaching comprehension, genre, and content literacy*. Heinemann.

Gibson, A. S. (2012). *Guided writing*. Strategy Guided Series Teaching Writing.

Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Hayati, A. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

Holdich, C. E. & Chung, P. H. (2003). A computer tutor to assist children develop their narrative writing skills: Conferencing with Harry. *International Journal of Human-Computer Studies, 59*(5), 631-669.

Karadağ, Ö. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. H. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 221-260). Pegem Akademi.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 21-43). Pegem Akademi.

Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 37). Pegem Akademi.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, (131), 55-56.

Martaniri, N. L., Ayu, N. N. & Sastaparamitha, J. (2020). The effect of guided writing strategy in writing skill. *Yavana Bhasha Journal of English Language Teaching, 3*(2), 44-56.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe öğretim programı*. MEB Yayınları.

Oczkus, D. L. (2007). *Guided writing: Practical lesson powerful*. Heinemann.

Oğuz, B. ve Aydın, İ. (2016). Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 479-508.

Oğuz, B. ve Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma becerilerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 121-137.

Parsons, S. (2001). *Bookwise 4 teacher's guide*. Nelson Thornes Ltd.

Primary National Strategy. (2007). *Improving writing with a focus*. Department for Schools and Families.

Sağırlı, M. (2022). Yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimine ilişkin birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarının Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer alan açıklama ve örnekler ile yeterliliği yönünden değerlendirmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 371-388.

Suprihaningrum, J. (2013). *Learning strategies: Theory and practice*. Ar-Ruzz Media.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temizyürek, F. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 219-231.

Tyner, B. (2004). Beginning reading instruction and the small-group differentiated reading model. *In Small-group reading instruction* (ss. 1-16). International Reading Association.

Uçgun, D. (2011). İlköğretim programlarında yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 11). Pegem Akademi.

Yaylı, D. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler. D. Yaylı (Ed.), *Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar* (ss. 71-90). Anı Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim dergisi; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım aylarında kış, bahar, yaz ve güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve öğretim ile ilgili makalelere yer verilir. Dergi, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde geniş bir yelpazede öğrenciler, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve yaygın eğitime yönelik yapılan çalışmaları kapsamına alır. Makalelerde, araştırmaya dayalı olması, alana katkı sağlaması, uygulamaya yönelik öneriler sunması, yeni ve farklı gelişmeleri ele alması ve güncel olması gibi unsurlar dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinin amacı eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Millî Eğitim dergisi yayın ilkeleri aşağıda açıklanmıştır:

- Milli Eğitim Dergisine gönderilecek makaleler, özgün ve daha önce hiçbir yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.
- Makaleler; dipnotlar, özetler, kaynakça vb. hariç en fazla 8.000 kelimeden oluşmalıdır. Belirtilen kelime sınırlarının üzerinde olan makaleler değerlendirilmeden yazar(lar) ına iade edilir.
- Makalelerde yazar katkıları, çıkar çatışması, etik beyanı, etik kurul izni, finansman, telif hakları, veri kullanılabilirliği beyanı ve varsa yazma yardımı için yapay zekâ kullanımına ilişkin bilgiler belirtilir.
- Tüm yazarlar eksiksiz olarak listelenmelidir; "hediye" ya da "gizli" yazarlık kesinlikle yasaktır.
- Makalelerde, dezavantajlı gruplar ve hassas gruplarla ilgili ifadelerde saygılı, kapsayıcı ve ötekileştirmeyen bir dil kullanılması esastır. Dil, akademik yazının nesnelliğini bozmayacak ve kişilerin onurunu zedelemeyecek biçimde kullanılır.
- Tüm araştırma süreçlerinde ve makalelerde kişi ya da grupların rızası alınmış olmalı ve etik kurallara uygun bir biçimde gizlilik ve mahremiyet korunmalıdır.
- Başvuru şartlarına, derginin yazım kurallarına, makale şablonuna, derginin kapsamına, bilimsel gerekliliklere, yasal ve etik ilkelere uygun olmayan makaleler ön inceleme aşamasında reddedilir.
- Milli Eğitim Dergisine gönderilen makaleler en az iki hakemin olumlu değerlendirmesi, ilgili editörün uygun bulması ve Yayın Kurulunun olumlu kararından sonra yayımlanır. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarlarına aittir. Makalelerdeki görüşler Milli Eğitim Dergisine mal edilemez.

Aşağıdaki durumlarda başvurulan makaleler ön incelemede doğrudan reddedilecektir:

- Ön inceleme ve değerlendirme sürecinde belirtilen koşullardan bir veya birkaçını sağlamayan makaleler,
- Derginin kapsamı dışındaki makaleler,
- İlgili alana özgün bir katkı sağlamayan makaleler,
- Araştırma yöntemi yetersiz, hatalı veya bilimsel tutarlılıktan uzak olan makaleler,
- Akademik dil standartlarını karşılamayan, ciddi dil anlatım ve yazım hataları içeren makaleler,
- Araştırmanın etik kurallara uygun yapılmadığı veya gerekli etik onayların alınmadığı makaleler,
- Makale şablonu bakımından derginin biçimlendirme ve teknik gerekliliklerine (özet, anahtar kelimeler, atıf stili vb.) uygun olmayan makaleler,
- Başka bir dergiye eşzamanlı gönderilen veya daha önce yayımlanmış olan makaleler doğrudan reddedilir.

1. ÖN İNCELEME, DEĞERLENDİRME VE YAYIN SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Editörler Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen makaleler ilk olarak ön inceleme aşamasında incelenir.

Başvurusu yapılan makalelerin ön inceleme süreci aşağıda açıklanmıştır.

- **Başvuru Şartlarına Uygunluk:** İstenilen belgeler bölümünde belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz ve doğru olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.
- **Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk:** Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.
- **Makale Şablonuna Uygunluk:** Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki Makale Şablonu kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.
- **Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk:** Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur.

- **Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk:** Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.Ön değerlendirme süreci yaklaşık bir ay içerisinde tamamlanmakta olup uygun bulunan makaleler, değerlendirme sürecine alınır. Başvurusu yapılan makalelerin değerlendirme süreci aşağıda açıklanmıştır.
- **Hakem Süreci:** Değerlendirme sürecine alınan makaleler alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış ve ilgili makalenin çalışma alanında yayını bulunan iki hakeme gönderilir. Hakemlerin belirlenmesinde makale konularıyla birebir uyumlu uzmanlık alanlarında çalışmış olmaları esastır. Hakem kararlarda iki farklı görüş çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Makale hakkında aynı görüşte en az iki rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem değerlendirme süreci ise yaklaşık altı ay sürmektedir. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Gizli Değerlendirme Süreci" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.
- **Revizyon Süreci:** Yazarlar; editörün, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak makalelerde Yayın Kurulu veya editörler tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Değerlendirme ve revizyon süreci tamamlanan makaleler yayım sürecine alınır. Kabul edilen makalelerin yayım süreci aşağıda açıklanmıştır.

- Dergiye sunulan çalışmalardan hangilerinin yayınlanacağı, hakem raporları çerçevesinde, Dergi Yayın Kurulu, Editörler ile Genel Yayın Yönetmeninin ortak kararıyla belirlenir. Tüm dergi değerlendirme aşamalarından başarıyla geçen çalışmaların nihai yayımlanma/ma kararı Dergi Yayın Kuruluna aittir.
- Dergi sayıları; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının https://ttkb.meb.gov.tr/ web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.
- Yayımlanan makalelerdeki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Makale başvurusu sonrasında tüm sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen makaleler gizli değerlendirme sürecine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz. Millî Eğitim Dergisine başvuru ve iletişim kanalı DergiPark sistemidir.

2. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Gizli değerlendirme sürecine uygun tarafsız bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

Gerekli Belgeler

1. **Başvuru Dilekçesi:** Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgileri yer almalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Başvuru Dilekçesi" olmalıdır.)

2. **İsimli makale:** Makalenin yazar isimli tam metni Word dosyası formatında olmalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Tam Metin_İsimli" olmalıdır.)

3. **İsimsiz makale:** Makalenin yazar isimsiz tam metni Word dosyası formatında olmalıdır. Makale dosyaları sisteme yüklenirken isimsiz dosya "tam metin" olarak yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Tam Metin_İsimsiz" olmalıdır.)

4. **Benzerlik raporu:** Makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Raporun tamamı PDF formatında sisteme yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Benzerlik Raporu" olmalıdır.)

5. **Telif Hakkı Devir Formu:** Yazar/ların bilgileri ve imzaları yer almalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Telif Hakları Devir Formu" olmalıdır.)

6. **Etik Kurul İzin Belgesi:** Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Etik Kurul İzin Belgesi" olmalıdır.)

7. **Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her türlü teşkilatta (merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı) yapılan ulusal ve uluslararası araştırma uygulamalarına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 'Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi' sisteme yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi" olmalıdır.)

8. **Makale Başvuru Ücreti Dekontu:** Millî Eğitim dergisinde 15.05.2024 tarihinden itibaren her bir makale gönderimi için ücret talep edilir. Bu ücret makalenin kabul veya ret şartına bağlı olmaksızın makale başvurusu esnasında alınır. Hiçbir durumda iade edilmez. Detaylı bilgi ücret politikası sayfasında yer almaktadır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Dekont" olmalıdır.)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

EDITORIAL PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education is a quarterly, peer-reviewed, international academic journal published by the Ministry of National Education. Each year, issues are published in February, May, August, and November, corresponding to winter, spring, summer, and autumn.

The journal features articles on education and training, encompassing studies on students, teachers, educational administrators, and non-formal education at all levels, from pre-school to higher education. Contributions should be research-based, innovative, practical, and timely, offering theoretical or practical insights into education and training. The journal aims to foster the discussion and dissemination of information, practices, challenges, and solutions in education at academic level.

The publication principles of the Journal of National Education are as follows:

- Articles must be original and unpublished. Manuscripts submitted to the journal must not have been published elsewhere or be under consideration for publication in any other venue.
- Manuscripts should not exceed 8,000 words (excluding footnotes, abstracts, extended summaries and references) Articles exceeding this limit will be returned without evaluation.
- Authors must include detailed statements about author contributions, conflicts of interest, ethical compliance, ethics committee approvals (where required), funding sources, copyright permissions, data availability, and any use of artificial intelligence for writing assistance.
- All authors must be listed in full, and practices such as ‘gift’ or ‘ghost’ authorship are strictly prohibited.
- Articles must use respectful, inclusive, and non-marginalizing language, particularly when referring to disadvantaged or vulnerable groups. Language should maintain academic objectivity and refrain from causing harm to the dignity of individuals.
- Research involving individuals or groups must obtain informed consent, protect confidentiality, and adhere to ethical standards.
- Manuscripts that fail to meet the journal’s application requirements, writing rules, article template, scope, academic standards, legal principles, or ethical guidelines will be rejected during the preliminary review stage.
- Articles will only be published after receiving positive evaluations from at least two referees, approval from the relevant editor, and a final positive decision from

the Editorial Board. The responsibility for published articles lies with the authors. Opinions expressed in the articles cannot be attributed to the Journal of National Education.

In the following cases, the manuscripts will be rejected directly in the preliminary review:

- Articles that do not fulfill one or more of the conditions specified in the preliminary review and evaluation process,
- Articles outside the scope of the journal,
- Articles that do not make an original contribution to the relevant field,
- Articles whose research method is inadequate, inaccurate, or far from academic consistency,
- Articles that do not meet academic language standards and contain serious grammatical and spelling errors,
- Articles in which the research was not conducted in accordance with ethical rules or necessary ethical approvals were not obtained,
- Articles that do not comply with the formatting and technical requirements of the journal in terms of article template (abstract, keywords, citation style, etc.),
- Manuscripts that are submitted simultaneously to another journal or that have already been published are rejected outright.

1. PRELIMINARY REVIEW, EVALUATION AND PUBLICATION PROCESS

The Journal of National Education has an Editorial Board and a Board of Editors. Articles submitted for publication are first examined at the preliminary review stage.

The preliminary review process of the submitted articles is explained below:

- **Compliance with the Application Requirements:** It is checked whether the information and documents specified in the required documents section are uploaded completely and correctly.
- **Compliance with the Journal's Writing Rules:** Correct use of language and fluency, spelling rules, number of words in the article, number of words in the Turkish and English abstracts, number of keywords, accuracy of the foreign language equivalents of expressions, and compliance of the bibliography with the rules, etc., are checked.
- **Compliance with the Article Template:** The Article Template on our DergiPark page should be used when preparing articles. During the publication evaluation process, it is checked whether the article complies with the template specifications.

- **Compliance with the Scope of the Journal and Academic Requirements:** Articles are reviewed to determine whether they are oriented toward current educational practices, possess basic academic features such as purpose, method, and results, and whether the quality and quantity of the research sample, the timeliness of the research subject, and the contribution of results and suggestions to education are adequate. Articles deemed appropriate are submitted to the Editorial Board for academic evaluation when necessary.
- **Legal and Ethical Compliance:** Articles may include ideas, criticisms, and suggestions. However, these ideas and criticisms must not constitute a legal offense, violate ethical rules, or harm the reputation of individuals or institutions. Articles found suitable in terms of publication principles are also checked for plagiarism. Article authors are directed to intihal.net for a similarity report during the application. All responsibility for the similarity report belongs to the authors. To ensure a smooth process, the Journal of National Education keeps its adopted similarity rate confidential. This rate has been determined by the Editorial Board after evaluating recommendations by ULAKBIM and relevant authorities.

The preliminary review process is completed within approximately one month, and articles that meet the criteria are included in the evaluation process. The evaluation process of the submitted articles is explained below.

- **Referee Process:** Articles included in the evaluation process are sent to two referees known for their expertise and publications in the article's subject area. The referees are selected based on compatibility with the article's topic. If the two referees provide differing opinions, a third referee's evaluation is sought. The refereeing process continues until at least two reports with the same opinion are obtained. Invitations are sent to a maximum of twelve referees per article. If no outcome is achieved from the referees, the article is returned. Referee reports are confidential and are kept for five years. The referee evaluation process takes approximately six months, but this period may be extended if necessary. Detailed information about the referee process is available in the Confidential Review Process section on our DergiPark page.
- **Revision Process:** Authors must address the criticisms, suggestions, and corrections from the editor, referees, and Editorial Board. If authors disagree with these suggestions, they may provide written justifications. Corrections should be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Schedule on our DergiPark page. The Editorial Board or editors may make minor corrections to the manuscripts before publication.

Articles that successfully complete the evaluation and revision processes are moved to the publication stage. The publication process of accepted articles is explained below.

- The decision regarding which manuscripts are published is made jointly by the Journal Editorial Board, Editors, and the Editor-in-Chief, based on referee reports. The final decision for publication is made by the Journal Editorial Board.
- Published issues are available on the Ministry of National Education Board of Education's web page at https://ttkb.meb.gov.tr/, ULAKBIM ODIS, and DergiPark.
- Responsibility for the findings and opinions expressed in published articles lies with the authors.

The authors are responsible for tracking the entire submission process. The Journal of National Education uses the DergiPark system for communication with authors and referees. Manuscripts sent via personal email or the journal's email will not be considered, as this violates the confidential evaluation process. Authors must use the DergiPark system for all communications.

2. SUBMISSION OF ARTICLES

The Journal of National Education aims to publish high-quality studies that contribute to the education system through science and uphold academic publication ethics. The evaluation and publication process emphasizes impartiality and confidentiality. To submit an article, the following documents must be uploaded to the system via http://www.dergipark.org.tr/milliegitim:

Required Documents

1. Application Petition: The name of the article, type, author names, contact information (e.g., email, phone number, institution), and ORCID information must be included. (File name: Application Petition).

2. Named article: The full text of the article with author names should be submitted in Word format. (File name: Full Text_Named).

3. Untitled article: The full text of the article without author names must also be submitted in Word format. (File name: Full Text_Anonymous).

4. Similarity report: Authors will be directed to intihal.net to obtain a similarity report. This report must be uploaded in PDF format. (File name: Similarity Report).

5. Copyright Transfer Form: The document must include the author(s)' details and signatures. (File name: Copyright Transfer Form).

6. Ethics Committee Permission Certificate: A certificate must be submitted for all articles. If not required, a document explaining the reason must be provided. The institution, date, and decision number of the Ethics Committee must be included in the method section of the article. Permissions for institutional or individual research do not substitute for Ethics Committee approval. (File name: Ethics Committee Permission Document).

7. Research and Application Permission Certificate: Research conducted in institutions affiliated with the Ministry of National Education requires an official certificate. (File name: Research and Application Permission Certificate).

8. Article Application Fee Receipt: As of 15.05.2024, a non-refundable fee is charged for each article submission. It is not refundable in any case. Details are available on the fee policy page. (File name: Receipt).

Authors submitting articles are deemed to accept all conditions specified in the journal's publication principles.